

KARLS-UNIVERSITÄT PRAG

FAKULTÄT FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Institut für internationale Studien

Bachelorarbeit

2014

Helena Vermachová

KARLS-UNIVERSITÄT PRAG

FAKULTÄT FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Institut für internationale Studien

Helena Vermachová

**Vergleich von Auswirkungen der PISA
Studie auf das deutsche und das tschechische
Schulwesen 2000–2009**

Bachelorarbeit

Prag 2014

Autor: **Helena Vermachová**

Betreuer: **Petr Šafařík, PhDr.**

Termin der Verteidigung: **2014**

Bibliographische Aufzeichnung

VERMACHOVÁ, Helena. *Vergleich von Auswirkungen der PISA Studie auf das deutsche und das tschechische Schulwesen 2000–2009*. Prag, 2014. 50 s. Bachelorarbeit (Bc.) Karls-Universität, Fakultät für Sozialwissenschaften, Institut für internationale Studien. Lehrstuhl für deutsche und österreichische Studien. Petr Šafařík, PhDr.

Abstrakt

Cílem této práce je porovnat výsledky a dopady studie PISA na německé a české školství. OECD prostřednictvím testů PISA srovnává schopnost využití znalostí nabytých během základního vzdělání v reálném životě u patnáctiletých žáků. Na rozdíl od České republiky se v Německu podařilo výsledky zlepšit. Přestože se reformy školství v obou zemích ubíraly stejným směrem, jejich výsledky se zásadním způsobem liší. Důvody tohoto rozdílu jsou definovány pomocí analýzy použitých nástrojů vzdělávací politiky i celého politického a společenského přístupu. Ten je ilustrován pomocí přehledu mediální tematizace studie PISA.

Abstract

This paper aims to compare the results and effects of the PISA study on the Czech and German educational system. The OECD compares with the PISA tests the abilities of the fifteen-year-old to use what they have learned during the compulsory school time in real life situations. Opposite to Czech Republic, Germany was able to improve its results. The undertaken reforms in Germany as well as in Czech Republic aim at similar goals, their results vary, however. The causes of the different outcomes are described by analysing the used instruments of educational policy and the whole political and public reception of the study. Those are illustrated by an overview of the media coverage relating to the PISA Study.

Schüsselwörter

PISA Studie, Školství, Spolková republika Německo, Česká republika,
Vzdělávací politika

Keywords

PISA Study, Education, The Federal Republic of Germany, Czech Republik,
Educational Policy

Arbeitsumfang: 63 050 Zeichen

Erklärung

1. Ich erkläre, dass ich diese Arbeit selbständig bearbeitete und nur die genannte Quellen und Literatur benutzte.
2. Ich erkläre, dass diese Arbeit für den Erwerb des anderen akademischen Grades nicht genutzt wurde.
3. Ich bin damit einverstanden, dass diese Arbeit der Öffentlichkeit für Forschung und Studium zugänglich gemacht wird.

Prag den 16.5.2014

Helena Vermachová

TEZE BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Jméno: Helena Vermachová
E-mail: helena.vermachova@gmail.com
Semestr: 4.
Akademický rok: 2011/1012
Název práce: Srovnání dopadů Studie PISA na německé a české školství (2000 - 2009)
Předpokládaný termín ukončení (semestr, školní rok): 6.
Vedoucí bakalářského semináře: Tomáš Nigrin, PhDr., Ph.D.
Vedoucí práce: Petr Šafařík, PhDr.
Cíl práce: Cílem této práce je porovnat výsledky a dopady studie PISA na německé a české školství. OECD prostřednictvím testů PISA srovnává schopnost využití znalostí nabytých během základního vzdělání v reálném životě u patnáctiletých žáků. Na rozdíl od České republiky se v Německu podařilo výsledky zlepšit. Jednou z hlavních otázek, na kterou se práce bude snažit nalézt odpověď, bude: Je možné aplikovat německé reformy v českém prostředí?
Časové a teritoriální vymezení tématu Práce se bude zabývat Německou spolkovou republikou a Českou republikou v období mezi lety 2000 a 2009.
Struktura práce a stručná osnova Struktura: 1. Úvod 2. Reflexe v tisku 3. Stať 1. Německo i. Popis struktury německého školství ii. Výsledky studie PISA 2000 - 2009 iii. Reakce na studii PISA 1. Veřejnost 2. Politika 3. Reformy 3. Česká Republika i. Popis struktury českého školství ii. Výsledky studie PISA 2000 - 2009 iii. Reakce na studii PISA 1. Veřejnost 2. Politika 3. Reformy 4. Porovnání i. Výsledky studií ii. Reakce na studii

iii. Reformy		
4. Závěr		
Metodologie práce:		
Komparace		
Prameny a sekundární literatura		
Prameny:		
http://pisacountry.acer.edu.au/index.php - výsledky studií PISA 2000 - 2006		
http://stats.oecd.org/PISA2009Profiles/# - výsledky studií PISA 2009		
OECD. Bildung in Deutschland 2010: Ein Indikatoren gestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im Demografischen Wandel. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2010.		
Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010.		
www.lmk.org - stránky Kulturministerkonferenz		
www.rvp.cz - Metodický portál - inspirace a zkušenosti učitelů		
www.vuppraha.cz - Výzkumný ústav pedagogický		
Sekundární literatura:		
Goglio, Alessandro. "Getting education right for long-term growth in the Czech Republic." OECD economics department Working Papers, No. 497 (červen 2006).		
Hepp, Gerd F. Bildungspolitik in Deutschland: Eine Einführung (Lehrbuch). Wiesbaden, VS-Verlag: 2011.		
Leibfried, Stephan. Martens, Kerstin. "PISA — Internationalisierung von Bildungspolitik. Oder: Wie kommt die Landespolitik zur OECD?" Leviathan 36, No. 1. (březen 2008): 3-14.		
Palečková, Jana a Tomášek, Vladislav. Basl. Josef, Kramplová, Iveta. Hlavní zjištění výzkumu PISA 2006. Poradí si žáci s přírodními vědami? Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2007.		
Palečková, Jana a Tomášek, Vladislav. Učení pro zítřek. Výsledky výzkumu OECD PISA 2003. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005.		
Rürup, Matthias. Innovationswege im deutschen Bildungssystem: Die Verbreitung der Idee Schulautonomie? Im Ländervergleich. Wiesbaden, VS Verlag: 2007.		
Ryška, Radim (editor). Kvalita škol a hodnocení výsledků vzdělávání. Praha: Univerzita Karlova, 2008.		
Straková, Jana a kol. Vědomosti a dovednosti pro život. Čtenářská, matematická a přírodovědecká gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002.		
Podpis studenta a datum:		
Schváleno:	Datum	Podpis
Vedoucí práce	Petr Safařík, PhDr.	
Vedoucí bakalářského semináře	Tomáš Nigrin, PhDr., Ph.D.	

BIBLIOGRAPHISCHE AUFZEICHUNG	5
ERKLÄRUNG	7
EINLEITUNG	1
1. PISA-STUDIE	4
1.1. VERGLEICH DES UNVERGLEICHBAREN?.....	7
2. BILDUNGSPOLITIK	9
2.1. BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND.....	10
2.2. TSCHECHISCHE REPUBLIK.....	13
3. AUSWIRKUNGEN DER PISA STUDIE	14
3.1. ERGEBNISSE.....	16
3.1.1. PISA 2000.....	16
3.1.2. PISA 2003.....	18
3.1.3. PISA 2006.....	20
3.1.4. PISA 2009.....	23
3.2. PRESSESCHAU.....	24
3.3. POLITISCHE MAßNAHMEN.....	28
3.3.1. Bundesrepublik deutschland.....	29
3.3.2. Tschechische republik.....	32
4. FAZIT	34
SUMMARY	36
LITERATUR- UND QUELLENVERZEICHNISS	38

Einleitung

Bildung der kommenden Generation gehört zu den existenziellen Aufgaben eines funktionellen Staates. Das zukünftige Schicksal hängt davon ab, was seine

Einwohner und Leiter können. Die Qualität des Bildungssystems und die Fähigkeiten der Schüler und Studenten werden sich auf dem Wohlstand und dem Lebensniveau in dem jeweiligen Staat zeigen. Es ist sogar möglich, die Auswirkungen der Schülerleistung auf der Entwicklung des BIPs zu zeigen. Die Bildung stand lange Zeit außerhalb des Interesses sowohl bei der Öffentlichkeit als auch bei den Politikern.

Wie viele anderen Bereiche, die früher als ein nationaler Entscheidungsbereich galten, ist die Bildungspolitik zu einem internationalen Thema geworden und gewann allmählich an Bedeutung, unter anderem auch dank internationalen Vergleichsstudien über die Kenntnisse der Schüler wie TIMSS¹, IGLU² und PISA. *Programm for Internatinal Student Assesment*, Die PISA Studie unterscheidet sich aber von den anderen Studien. Sie untersucht nicht nur was die Schüler können, sondern auch ob sie es in Alltagssituationen anwenden können, woher sie kommen – welchen familiären Hintergrund sie haben, was für eine Beziehung zum Lernen sie haben u. A.. Das Ziel der PISA Studie ist, den Ländern eine Rückmeldung zu geben, ob ihre Schulsysteme die kommende Generation für das Leben genügend vorbereiten. Dabei kann frühzeitig auf potenzielle Probleme hingewiesen werden. Es wird dann untersucht, welche Schulsysteme gut funktionieren, wie sie aufgebaut und verwaltet sind. Auf der Grundlage dieser Informationen werden dann für diejenigen Systeme, die nicht besonders gut funktionieren, Vorschläge herausgearbeitet, die als Inspiration zur Verbesserung dienen können.

Sowohl die Bundesrepublik Deutschland als auch die Tschechische Republik nahmen an Zyklen der PISA Studie teil und beide hatten gleich in der ersten Runde schlechtere Ergebnisse, als erwartet wurde. Welche Reaktion erregte es in den beiden Staaten? War PISA ein Auslöser für Reformen des Schulwesens? Diese Fragen werden in der vorliegenden Arbeit verfolgt. Es ist eine Komparationsstudie und es wird mithilfe der vergleichenden Methode durchgeführt. Das arbiträre Tertium Comparationis, wo die gemeinsame Eigenschaft die Teilnahme an PISA mit gleichen Ergebnissen, die

¹ Trends in International Mathematics and Science Study, durchgeführt von International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

² Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung, durchgeführt von IEA.

schlechter als erwartet wurde, ist, wird mit Unterfragen zu Reaktionen der Presse, der Politiker und der Gesellschaft angewandt.

Die PISA Studie an sich löste in den akademischen Kreisen Fragen und Kritik auf, die die Ergebnisse der Studie viel relativieren oder sogar die ganze Studie ablehnen. Die Studie aber wurde durchgeführt und das Ziel dieser Arbeit ist nicht die PISA Studie an sich zu bewerten, sondern ihre Auswirkungen auf das Schulwesen in Deutschland und in der Tschechischen Republik nachzuvollziehen. Deswegen wird kurz nur die Kritik erwähnt, die wirklich den Kern der Studie betrifft.

Bei der Bearbeitung der vorliegenden Arbeit erschwerte den Vergleich die unausgewogene Menge der geeigneten Literatur. In Deutschland gibt es auf der akademischen Ebene viele Bücher und Artikeln, die nicht nur der Studie an sich gewidmet sind, sondern auch spezifischen Teilen der Forschung. Auf der tschechischen Seite dagegen stehen überwiegend Primärquellen zur Verfügung und diese offizielle Interpretationen der Daten sind schwer überprüfbar.

Die theoretische Grundlage für die Bildungspolitik wird anhand des Skripts *Teorie a nástroje vzdělávací politiky* vom tschechischen Lehrer und Bildungswissenschaftler Jaroslav Kalous zum Kurs *Einführung in die Bildungspolitik* genutzt, der an der Fakultät der Sozialwissenschaften unterrichtet wird. Weitere Informationen zur Beschreibung der Bildungssysteme und Bewertung der Veränderungen stammen entweder aus wissenschaftlichen Texten oder aus Fachzeitschriften. Es werden auch Informationen aus dem Projekt EURYDICE der Europäischen Kommission genutzt, dass sich mit den Bildungssystemen der Europäischen Länder auseinandersetzt.

Ergebnisse und Interpretation der PISA Studien an sich werden laut offiziellen Nationalberichten oder ihrer Zusammenfassungen geschildert.

Die Arbeit ist folgenderweise strukturiert: zuerst wird die PISA Studie beschrieben, ihre Ambitionen, Geschichte, ihr Aufbau und die Kritik, die gegen sie gerichtet ist. Unter die Ambitionen der PISA Studie gehört es, die Bildungspolitik zu beeinflussen. Was die Bildungspolitik ist, über welche Instrumente sie verfügt und welche Akteure sie genau in Deutschland und in der Tschechischen Republik darstellen,

wird als zweites erklärt. Im dritten Teil werden Auswirkungen der PISA Studie untersucht. Von der Beschreibung der Ergebnisse über dem Vergleich der Reaktionen der Presse zur Reaktionen der Politik-Macher.

1. PISA-Studie

„Programme for International Student Assessment“, verkürzt PISA Studie, wurde entwickelt, um Fähigkeiten der Schüler und verschiedene Bildungssysteme zu vergleichen. Es wird von der „Organisation for Economic Cooperation and Development“ zusammengesetzt und durchgeführt. Mit Bildungsuntersuchung wurde die OECD erstmals 1964 von ihren Mitgliederstaaten beauftragt. Es handelte sich um eine Datensammlung über die Anzahl und Art von Schülern und Studierenden, um den zukünftigen Ausbau und Kosten des Schulsystems berechnen zu können. Dies scheiterte jedoch an den fehler- und lückenhaften nationalen Statistiken. Ein weiterer Impuls kam in der zweiten Hälfte der 1980er-Jahre aus den Vereinigten Staaten und aus Frankreich. In Frankreich wollte der neue Bildungsminister Jean-Pierre Chevènement das Schulwesen reformieren und die Bildungschancen unabhängig von sozialer Herkunft machen. 1983 erschütterten Ergebnisse einer nationalweiten Bildungsuntersuchung die USA, anhand derer 17% der Jugendlichen und 23 Millionen Erwachsene Analphabeten waren. In den Vereinigten Staaten entscheiden die einzelnen Staaten über Bildung. Die OECD wurde gebeten eine internationale Vergleichsstudie durchzuführen, um aus der Bildung eine internationale Angelegenheit zu machen, für die der Präsident zuständig ist. Nachdem die USA 1984 die UNESCO verließen, war die OECD unter Druck, der Forderung nachzukommen, sonst würde sie der Drohung des USA Ausstiegs befürchten müssen, was einen substantziellen Finanzverlust bedeuten würde. Das Ergebnis war die Publikation *Education at a glance*, die bis heute jährlich seit 1992 erscheint. Es fasst national erhobene Bildungsstatistiken zusammen, die dann in nebeneinander verglichen werden. Die Autoren dieser Publikation stellten aber fest, dass diese Daten nicht viel über die wirklichen Kenntnisse der Schüler in den einzelnen Ländern aussagen würden.

Mit diesem Ziel wurde dann die PISA Studie entwickelt und im Jahr 2000 zum ersten Mal durchgeführt.³

„How well are young adults prepared to meet the challenges of the future? Are they able to analyse, reason and communicate their ideas effectively? Do they have the capacity to continue learning throughout life? Parents, students, the public and those who run education systems need to know.“ Die OECD präsentiert die PISA Studie als ein perfektes Mittel zur Bewertung der Effektivität der einzelnen Bildungssysteme und Bildungspolitiken. Es soll also nicht nur bei den bloßen Ergebnissen bleiben, PISA gibt den Politikern Indikatoren, was anders gemacht werden kann, wo es potenzielle Probleme geben kann.⁴

Die Studie konzentriert sich auf Schüler im Alter von 15 Jahren, weil sie in vielen Ländern die obligatorische elementare Ausbildung abbrechen. Die OECD geht dabei aus der Vorstellung von lebenslangem Lernen aus, wofür gerade diese Phase der Ausbildung feste Grundlagen schaffen soll. Der PISA-Test konzentriert sich dabei auf Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften und untersucht, wie die Schüler Kenntnisse aus diesen Bereichen im Alltag nutzen können (in der Fachsprache werden dafür die Begriffe Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz benutzt).⁵

„Lesekompetenz ist die Fähigkeit schriftliches Textmaterial zu verstehen, zu nutzen und darüber zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben.“⁶

„Mathematische Kompetenz ist die Fähigkeit zu erkennen und zu verstehen, welche Rolle die Mathematik in der Welt spielt, fundiert mathematisch

³ Stephan Leibfried, Kerstin Martens, "PISA - Internationalisierung von Bildungspolitik. Oder: Wie kommt die Landespolitik zur OECD?", *Leviathan* 36, Nr. 2, 7–10.

⁴ OECD, *Measuring Student Knowledge and Skills. A New Framework for Assessment* (Paris: 1999, OECD Publications Services), 9.
<http://www.oecd.org/edu/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33693997.pdf>, letzter Zugriff: 20.5.2013.

⁵ PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde.

⁶ OECD PISA, *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen: Zusammenfassung*. (Geneva Office fédéral de la statistique, 2005), 18. <http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf> (letzter Zugriff: 20.5.2013).

zu argumentieren und sich auf eine Weise mit der Mathematik zu befassen, die den Anforderungen des gegenwärtigen und künftigen Lebens einer Person als konstruktivem, engagiertem und reflektierendem Bürger entspricht.“⁷

„Naturwissenschaftliche Kompetenz ist die Fähigkeit, naturwissenschaftliches Wissen anzuwenden, naturwissenschaftliche Fragen zu erkennen und aus Belegen Schlussfolgerungen zu ziehen, um Entscheidungen zu verstehen und zu treffen, die die natürliche Welt und die durch Menschliches Handeln an ihr vorgenommenen Veränderungen betreffen.“⁸

Der PISA-Test besteht aus einem zwei Stunden langen Test und einem 45 Minuten langen Fragebogen für die Schüler selbst und noch einen für den Schuldirektor. Darin werden zum Beispiel die Sozialhintergründe der Kinder nachgefragt, die Lieblingsfächer u. A. Die Studie wird in einem neunjährigen Zyklus durchgeführt. Alle drei Jahre wird einem der untersuchten Felder – Mathematik, Lesen oder Naturwissenschaften – größere Aufmerksamkeit gewidmet. Am Anfang, im Jahr 2000 war das die Lesekompetenz, 2003 dann die mathematische Kompetenz und 2006 die naturwissenschaftliche Kompetenz. Dieser Zyklus wiederholt sich dann nochmals. Die Autoren behaupten, dass damit die Verfolgung des Entwicklungstrends der Kompetenzen der Schüler ermöglicht wird.⁹

Die Tests der PISA Studie werden von einem internationalen Konsortium entwickelt, das sich dann auch mit der praktischen Planung und mit der wissenschaftlichen Koordination beschäftigt. Dazu hat die Studie in jedem teilnehmenden Land einen nationalen Projektmanager, der sich um die Ausgestaltung und Durchführung der Studie kümmert.¹⁰ PISA wird als eine Stichprobe durchgeführt, die Tests werden nur von einem Anteil der Schüler durchgeführt. In jedem Land müssen die nationalen Projektmanager mindestens 150 Schulen auswählen (in einigen Ländern wird es aus einer Liste der Schulen gemacht, in anderen aufgrund geographischer Verteilung der Schulen) und in jeder Schule dann 35 Schüler im entsprechendem Alter.

⁷ Ibid., 18.

⁸ Ibid., 18.

⁹ PISA Studie, http://www.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32235907_1_1_1_1_1_1,00.html, (letzter Zugriff 27.4.2010).

¹⁰ Cordula Artelt, PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde (Berlin: Max-Planck Institut, 2001), 10.

Landesweit müssen an dem Test mindestens 4 500 Schüler teilnehmen.¹¹ Die Fragen können auch die Länderkoordinatoren entwerfen, für den Test müssen aber alle von dem Konsortium genehmigt werden. Dabei wird vor allem eine mögliche kulturelle Voreingenommenheit überprüft. In dem Test sind sowohl Fragen mit Multiple-Choice-Antworten, als auch mit freien Antworten, die die Schüler selbst beantworten müssen. Die Tests korrigiert jedes Land, anhand von gemeinsamen Anweisungen, die die OECD zusammenstellt selbst. Die Ergebnisse der Studie werden in einem Jahr nach dem Tests veröffentlicht.¹²

1.1. Vergleich des Unvergleichbaren?

Das Hauptproblem der PISA Studie ist die Verallgemeinerung der Ergebnisse von einer relativ kleinen Stichprobe auf das gesamte Schulsystem. Jeder Schüler, jede Klasse – unabhängig von der Schulart – ist anders. An der Schule lernen die jungen Menschen nicht nur die Kenntnisse und üben nicht nur ihre Anwendung, sondern die Schule ist für die Persönlichkeitsentwicklung ausschlaggebend. Der Formierungsprozess eines Heranwachsenden ist nämlich umfangreicher und vielschichtiger, als die Kompetenzbereiche, auf deren Grund PISA die verschiedenen Schulsysteme vergleicht.¹³

Als die Geschichte der PISA Studie anfang, hielte die OECD Bildung für etwas, das sich nicht in Tabellen und Fakten beschreiben lässt, trotzdem hat man es versucht. Es wurden dazu verschiedene psychometrische Modelle entwickelt, PISA benutzt das sog. Rasch-Modell. Dieses grundlegende Element an sich, mithilfe dessen die Ergebnisskalen zusammengesetzt werden, ist ein Punkt, an den sich die Kritik richtet.

Für jedes Land werden Tests in einer Gesamtlänge von sieben Stunden zusammengestellt, jeder Schüler bearbeitet aber nur einen zwei Stunden langen Test. In jedem Land beantworten also verschiedene Studenten verschiedene Fragen. OECD

¹¹ Ray Adams, Margaret Wu, Hrsg., *PISA 2000 Technical Report* (Paris: OECD Publications, 2002), 40–43, <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/33688233.pdf> (letzter Zugriff 19.4.2014).

¹² FAQ about PISA, <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisafaq.htm>, letzter Zugriff, 19.4.2014

¹³ Dieter Smolka, „Die PISA-Studie: Konsequenzen und Empfehlungen für Bildungspolitik und Schulpraxis“ *Aus Politik und Zeitgeschichte* 52, Nr. 41 (2002), <http://www.bpb.de/apuz/29164/pisa-konsequenzen-fuer-bildung-und-schule?p=all> (letzter Zugriff 4.4.2014).

begründet es damit, dass dadurch eine Untersuchung des ganzen Systems ermöglicht wird.¹⁴

Professor Svend Kreiner aus der Kopenhagener Universität überprüfte Daten aus PISA 2006 und stellte fest, dass das Modell nicht für die Studie geeignet ist und bezeichnete deswegen die Ergebnisse als unzuverlässig. Das Problem sieht Kreiner (und er bezieht sich auch auf andere seine Kollegen) darin, dass die Schwierigkeit der Fragen in den einzelnen Ländern nicht gleich war.¹⁵

Harvey Goldstein, Professor für soziale Statistiken an der Universität in Bristol untersuchte die PISA Tests aus dem Jahr 2000 näher. Seiner Meinung nach hat PISA zu große Ambitionen. Das Ziel der Studie an sich, verschiedene Bildungssysteme zu vergleichen, sei falsch. „Observed differences will undoubtedly reflect differences between educational systems but they will also reflect social and other differences that cannot fully be accounted for.“¹⁶ Um die Effizienz des Schulsystems zu untersuchen, wäre es laut ihm sinnvoller, eine Gruppe von Schülern langfristig zu verfolgen. Das ganze Schulsystem von Befunden dieser Studie sei nicht möglich, weil es nur eine kleine Auswahl von Lernstoff beinhaltet und es werden immer unterschiedliche Schüler getestet.¹⁷ Weiter kritisiert er, dass PISA den internationalen Vergleich vereinfacht und versucht den Politikern, die eine Reihenfolge der Länder fordern, zu viel entgegen zu kommen. Auch das Ziel der Studie, den Ländern einen Rang zuzuteilen sei nicht gut.¹⁸

Es wird auch kritisiert, dass Schulen und Schulsysteme entweder bejubelt oder verdammt werden, obwohl der Test gar nicht fähig ist alles zu reflektieren, was die Schule den Schülern beibringt. PISA hat zu viele Probleme in Bezug darauf, wie viel Aufmerksamkeit ihr von den Medien, den Politikern und der Gesellschaft geschenkt wird. PISA soll dazu dienen, die Ergebnisse des jeweiligen Schulsystems langfristig

¹⁴ Ray Adams, Margaret Wu, Hrsg., *PISA 2000 Technical Report* (Paris: OECD Publications, 2002), 20, <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/33688233.pdf>, letzter Zugriff 19.4.2014.

¹⁵ Svend Kreiner, „Is the Foundation Under PISA Solid?: A Critical Look at the Scaling Model Underlying International Comparisons of Student Attainment“, 28, 29, https://ifsv.sund.ku.dk/biostat/biostat_annualreport/images/c/ca/ResearchReport-2011-1.pdf, letzter Zugriff 22.4.2014.

¹⁶ Harvey Goldstein, International comparisons of student attainment: some issues arising from the PISA study, 4, <http://www.bristol.ac.uk/cmm/team/hg/pisa-reading-literacy.pdf>, letzter Zugriff 22.4.2014.

¹⁷ Ibid., 15, 16.

¹⁸ Ibid., 16.

nachzuvollziehen. Problematisch ist aber dabei, dass jedes Mal an dem Test andere Länder teilnehmen. Allein das beeinflusst die Reihenfolge.¹⁹

Die OECD behauptet, dass die Tests ganz plausibel und nachprüfbar sind. Die in der Studie benutzten Fragen werden nicht alle veröffentlicht, und zwar aus dem Grund, dass sie in den nächsten Prüfungszyklen benutzt werden könnten. Daran scheitert dann die Möglichkeit der Überprüfung von einer dritten, unabhängigen Seite.²⁰

2. Bildungspolitik

PISA hat Ambitionen, mit der Analyse der Testergebnisse und der Fragebögen den Politikern Hinweise auf Verbesserung ihrer Bildungssysteme zu geben. Bildungspolitik, also „eine Sammlung von formalen und informalen Regeln, Rechtsnormen und Praktiken, die das Handeln von Personen und Institutionen im Bereich des Schulwesens lenken und beeinflussen.“²¹ Genaue Mittel zur Durchsetzung der Bildungspolitik ist länderspezifisch. Im Allgemeinen sind es Gesetzgebung, Curricula (Inhalte des Unterrichts), Finanzierung und Bewertungen. Es ist ein interdisziplinärer Bereich, der in die Sphären der Pädagogik, Politikologie, Soziologie und Wirtschaft eingreift.²²

Bildungspolitik als Ganze ist ein zu verschiedenes Gebiet, denn es beinhaltet Erziehung von Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis ungefähr 25 Jahren. Deswegen wird es folgend differenziert: die vorschulische Bildung (Kindergärten und ähnliche Einrichtungen), die schulische Bildung und die hochschulische Bildung (Universitäten, Hochschulen, Fachhochschulen usw.).

Um die Auswirkungen der PISA Studie auf das Schulwesen in Deutschland und in der Tschechischen Republik vergleichen zu können, wird im Folgenden der institutionelle und gesetzliche Rahmen des Schulwesens in dem Zustand skizziert, in dem er vor der ersten PISA Studie war, das heißt bis zum Jahre 2001.

¹⁹ William Stewart, „Is Pisa fundamentally flawed?“ in *TES-online*.
<http://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=6344698>, letzter Zugriff 22.4.2014.

²⁰ *Ibid.*

²¹ Arnošt Veselý, „Vzdělávací politika jako vědní obor.“ In *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Kalous, Jaroslav, Arnošt Veselý (Eds.) (Praha: Nakladatelství Karolinum, 2006), 8. (Übersetzung wurde von der Autorin gemacht, wie in der ganzen Arbeit).

²² Arnošt Veselý, „Vzdělávací politika jako vědní obor,“ 17.

2.1. **Bundesrepublik Deutschland**

Das Schulwesen der Bundesrepublik Deutschland wird in der ersten Linie von dem Grundgesetz geprägt, konkret durch die Artikel Nr. 5, 7, 30 und 70 – 75.²³ Dort sind die Kompetenzen des Bundes und der Länder verankert und auch allgemeine Regelungen wie Kunst-, Wissenschafts-, Forschungs- und Lehrenfreiheit.

Prinzipiell unterliegen die Entscheidungen in der Bildung dem Spielraum der einzelnen Länder, was als „Kulturhoheit der Länder“ bezeichnet wird. Der Bund verfügt über keine formalen Mittel zur Beeinflussung der Schulpolitik.²⁴ Seit den 1960er-Jahren (Verfassungsreform 1969) nahm aber der Staatseinfluss in diesem Bereich zu und die Bildungssysteme wurden auch wegen dem Druck der Öffentlichkeit mehr oder weniger vereinheitlicht²⁵ (z. B. die verschiedenen Schularten bekamen denselben Namen, auch das Alter und der Anzahl der Jahrgänge wurde harmonisiert).²⁶

Auf der Bundesebene existierten zwei aus dem Grundgesetz herausgehende Institutionen: das Bundesministerium für Bildung und Forschung und die Ständige Konferenz der Kultusministerien der Bundesländer (kurz Kultusministerkonferenz).

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) ist die Instanz der Bundesregierung, die für die „Wahrnehmung der bildungspolitischen Grundsatz-Koordinierungs- und Gesetzgebungsaufgaben“²⁷ zuständig ist. Es ist der Stellvertreter des Bundes in Verhandlungen und Zusammenarbeit auf der internationalen Ebene, mit der Kultusministerkonferenz und den Kultusministerien der einzelnen Länder. Dieses Ministerium wurde erst 1994 durch Zusammenfügung von Bundesministerien für Bildung und Wissenschaft und für Forschung und Technologie eingerichtet.²⁸ Im Vergleich zu den anderen Ministerien ist es ziemlich klein und hat so eine geringe Verhandlungsmacht. Darüber hinaus überlagern sich einige Stichpunkte der BMBF mit den Handlungsspielräumen anderer Ministerien - Bundesfamilienministerium,

²³ Ibid, 108.

²⁴ Paola Mattei, „Market accountability in schools: policy reforms in England, Germany, France and Italy“ *Oxford Review of Education* 38, č. 3 (2012): 250

²⁵ Ibid, 111.

²⁶ Hamburger Abkommen,

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1964/1964_10_28_Hamburger_Abkommen.pdf, abgerufen am 26. April 2012.

²⁷ Gerd F. Hepp, *Bildungspolitik in Deutschland, Eine Einführung* (Wiesbaden: Springer VS Verlag, 2011), 129.

²⁸ Ibid, 129.

Wirtschaftsministerium und Sozialministerium – und muss somit ständig mit anderen Partnern verhandeln.²⁹ Das BMBF kann die Schulpolitik nur mithilfe indirekter, aber wirksamerer Instrumente beeinflussen, zum Beispiel per Finanzierung als Impulsgeber wirken, durch Presse und Publikationen die öffentliche Meinung gestalten (zum Beispiel mit Nutzung emotionaler Schlagwörter wie Bildungskatastrophe). Aber im Bereich der Gesetzgebung ist der Bund an „Kooperation der Länder angewiesen.“³⁰ Wie es schon oben beschrieben wurde, kann man innerhalb der Bildungspolitik grundsätzlich drei Handlungsräume unterscheiden – die vorschulische Bildung, die Schulpolitik und die Hochschulpolitik. Vom größten Interesse der Öffentlichkeit ist darin die Hochschulpolitik, und darüber wird an der Bundesebene entschieden. Die Schulpolitik unterliegt den Bundesländern, was schon auch das Bundesverfassungsgericht bestätigte.³¹

Die Kulturlministerkonferenz (KMK) entstand schon 1948 und ist bis heute das wichtigste vereinigende Element des Systems. Die Aufgabe der KMK ist eine gemeinsame Meinung und Willen zu stiften um sie dann zu vertreten. In ihr Portfolio gehören „Angelegenheiten der Bildungspolitik, der Hochschul- und Forschungspolitik sowie der Kulturpolitik von überregionaler Bedeutung.“³² Praktisch heißt es, dass sich die KMK um die Übereinstimmung und Vergleichbarkeit von Zeugnissen und Abschlüsse kümmert (um die Mobilität der Lernenden und Lehrenden zu ermöglichen³³), dass sie als Garant für den Qualitätsstandard gilt und Kooperation zwischen Bildung, Wissenschaft und Kultur unterstützt. Dazu kann die KMK Beschlüsse, Empfehlungen, Vereinbarungen und Staatsabkommen benutzen. Sie vertritt auch Deutschland auswärtig in Angelegenheiten der Bildung³⁴ und ist somit auch für die PISA Studie zuständig. Für die eigentliche Durchführung ist ein Konsortium mit dem Max-Planck Institut für Bildungsforschung an der Spitze verantwortlich.³⁵ Auf der

²⁹ Ibid, 131.

³⁰ Ibid.,133

³¹ Ibid, 132

³² Geschäftsordnung der KMK (<http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/gogr.pdf>, abgerufen am 25. April 2012

³³ Über KMK, <http://www.bildungsserver.de/instset.html?id=3009>

³⁴ <http://www.kmk.org/wir-ueber-uns/aufgaben-der-kmk.html>, abgerufen am 25. April 2012

³⁵ PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde, 10

Plattform der KMK vereinbaren sich die zuständigen Landessenatoren bzw. Minister auf einem Maß des gemeinsamen Unterrichtsstoffes.³⁶

Die ganz konkreten Entscheidungen und die Gesetzgebung geschehen an der Länderebene. Die überregionalen Institutionen legen den Ländern nur allgemeine Rahmen des Unterrichtsstoffs vor und überlassen ihnen somit einen ziemlich freien Handlungsraum. Die einzelnen Entscheidungen müssen im Rahmen des Grundgesetzes und der Landesverfassung gemacht werden. „Die meisten Verfassungen enthalten zudem einen Katalog von Erziehungs- und Bildungszielen, die sich durchweg auf einem hohen Abstraktionsniveau bewegen.“³⁷ Dort werden auch Schularten aufgelistet, die es in dem jeweiligen Land geben kann.³⁸

Die Landesministerien, denen der Bereich Bildung unterliegt, heißen im jeden Land anders.³⁹ Das Prinzip der Länderhoheit bedeutet, dass die Landesministerien über ihrer Schulpolitik entscheiden und für sie auch Verantwortung nehmen. Ihnen unterliegt auch die Kontrolle des Unterrichts. Dafür sorgen Schulämter, die die Aufsicht entweder aller Schulen, oder nur bestimmter Schularten (Grundschulen, Hauptschulen und Sonderschulen) durchführen.⁴⁰

In Deutschland haben auch einzelne Schulen einen ziemlich hohen Selbständigkeitsgrad, das heißt dass auch Schuldirektoren wichtige Entscheidungen treffen können. Die föderale Struktur des Bildungswesens wirkt sich bei der Reformeinführung grundsätzlich in zwei Punkten aus. Einerseits sind vor allem die Schulen der Sekundärbereich, was vor allem Finanzen und Schulpersonal betrifft, von den Kultusministerien abhängig. Auf der Landesebene sind also die Schulsysteme als ziemlich stark zentralisiert zu bezeichnen und das erschwert strukturelle Reformen in einem höheren Maß. Andererseits ermöglicht es in Einzelfällen im Bereich der Schulpolitik zu experimentieren.⁴¹

³⁶ Über KMK, <http://www.bildungserver.de/instset.html?Id=3009>, abgerufen am 5. Dezember 2012

³⁷ Hepp, Bildungspolitik in Deutschland, 169.

³⁸ Ibid, 169.

³⁹ <http://www.kmk.org/wir-ueber-uns/kultus-und-wissenschaftsministerien.html>, abgerufen am 27. April 2012

⁴⁰ <http://www.bildungserver.de/glossarset.html?Id=141&mstn=4>, abgerufen 5. Dezember 2012.

⁴¹ Mattei, „Market accountability in schools“ 256.

2.2. *Tschechische Republik*

Das eigentliche Recht der Bürger auf „freie Bildung in Grundschulen und Mittelschulen, anhand der Fähigkeiten des Bürgers und Möglichkeiten der Gesellschaft auch an Hochschulen“ ist in der Charta der Grundrechte und -Freiheiten der Tschechischen Republik ab Dezember 1992 verankert.⁴² Seit der Wende 1989 wurden in der Organisation des Schulsystems mehrere Veränderungen durchgeführt, die auch später nach der Teilung der Tschechoslowakischen Republik weiter verliefen. Unterschiedlich als in Deutschland ist das Schulsystem der Tschechischen Republik seit 1989 in einem ständigen Wandel. Bis 2001, also ohne Einflüsse der PISA Studie und ihren Empfehlungen organisiert, wie folgend.

Das Schulwesen der Tschechischen Republik wurde mit dem Schulgesetz aus dem Jahre 1984 reguliert, das bis 2004 gültig war. Vor der Wende wurde das Schulwesen wie viele andere Bereiche streng zentral organisiert und kontrolliert. Innerhalb der ersten zehn Jahre fand auf mehreren Ebenen ein Dezentralisierungsprozess statt, es wurde ermöglicht, dass Privatsubjekte Schulen errichten. Die Verwaltung des Schulwesens (hier wird nur die Ausbildung ohne höhere Stufen beschrieben, also nur diejenigen Schulen, die die Pflichtausbildung gewährleisten) verläuft auf drei Ebenen. Im Rahmen der Dezentralisierung wurde auch neben der Staatsverwaltung eine Struktur von Selbstverwaltung entwickelt.⁴³

Auf der Staatsebene ist es das Ministerium für Schulwesen, Jugend und Körpererziehung (MŠMT) „Es leitet die Ausübung der Staatsverwaltung in Schulwesen, es bereitet legislative Normen vor und es ist für die Konzeption, den Stand und die Entwicklung des Bildungssystems als Ganzes verantwortlich (und zwar innerhalb des Staates als auch außerhalb).“⁴⁴ MŠMT ist der Garant der Bildungsqualität der, es genehmigt den Rahmen des Unterrichtsinhalts. Es gibt auch ideologische Konzeptionen (1994: Qualität und Verantwortung – das Programm der Entwicklung des Schulsystems; 1999: Tschechische Bildung und Europa: Strategie der HR-Entwicklung in der

⁴² Eurydice, *Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. Organizace vzdělávací soustavy České republiky*. Herausgabe 2007/2008. www.msmt.cz/file/10185_1_1/download/ (letzter Zugriff 27.5.2012), 6.

⁴³ Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989, www.msmt.cz/file/10376_1_1/download/ (letzter Zugriff: 20.4.2012).

⁴⁴ Eurydice, *Eurybase*, 8.

Tschechischen Republik beim EU-Beitritt). Von dem Ministerium werden Lehrer, Lehrbücher und Hilfsmittel fürs Lernen finanziert. Als eine eigenständige Organisation wurde 1991 die Tschechische Schulinspektion unter dem Dach des Ministeriums gegründet, die landesweit für die Kontrolle der Einhaltung der vorgeschriebenen Normen zuständig ist.⁴⁵

Auf der Ebene der Landkreise gibt es Schulämter, die ein Transitelement zwischen dem Ministerium und den Schulen sind. Sie waren für die Schulen verantwortlich. Als ein Gegengewicht dazu im Bereich der Selbstverwaltung wurden 1995 Schulräte errichtet, die die Entscheidungen kommentieren konnten.⁴⁶

Zweitens, auf der Lokalebene sorgen Gemeindeämter vor Ort für die Schulen. Sie sind „im Rahmen der Selbstverwaltung für Sicherung der Bedingungen für Schulpflicht und für das letzte Jahr der vorschulischen Bildung verantwortlich. Gemeinde oder Gruppierungen von Gemeinden errichten und aus der ökonomischen Seite her Kindergärten und Grundschulen verwalten, Schulkantinen und Freizeiteinrichtungen.“⁴⁷ Die Schulen werden also zweierlei finanziert: einerseits von dem Ministerium und andererseits von den Gemeinden.

Drittens, der unterste Teil der Verwaltungskette sind die Schuldirektoren. Sie entscheiden im Rahmen der von MŠMT genehmigten Dokumentation über den konkreten Inhalt des Unterrichts. Sie können sowohl die Anzahl der Unterrichtsstunden, als auch die Lehrpläne anpassen und entscheiden auch darüber, welche Lehrbücher benutzt werden. Das Gegengewicht zum Schuldirektor sind Schulräte.⁴⁸

3. Auswirkungen der PISA Studie

Wie schon erwähnt wurde, hat die PISA Studie große Ambitionen. In diesem Teil der Arbeit wird untersucht, ob es gelang, diese Ambitionen in der Bundesrepublik Deutschland und in der Tschechischen Republik umzusetzen. Entsprechend dem Aufruf

⁴⁵ Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989.

⁴⁶ Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989.

⁴⁷ Eurydice, *Eurybase*, 10.

⁴⁸ Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989.

„Parents, students, the public and those who run education systems need to know“⁴⁹ werden hier die Reaktionen, die die Studie in den beiden Ländern erweckte, verglichen. Die Reaktionen der Öffentlichkeit, der Presse und der Politiker hängen zusammen. Das Schulwesen ist nämlich ein komplexes System, das nicht nur die bildungspolitischen Maßnahmen bestimmt, sondern auch die breiteren gesellschaftlichen und kulturellen Umstände.

Im Folgenden werden zuerst die Ergebnisse der PISA Studie in der Bundesrepublik Deutschland und in der Tschechischen Republik, ihre Interpretation und Empfehlungen von der OECD beschrieben.

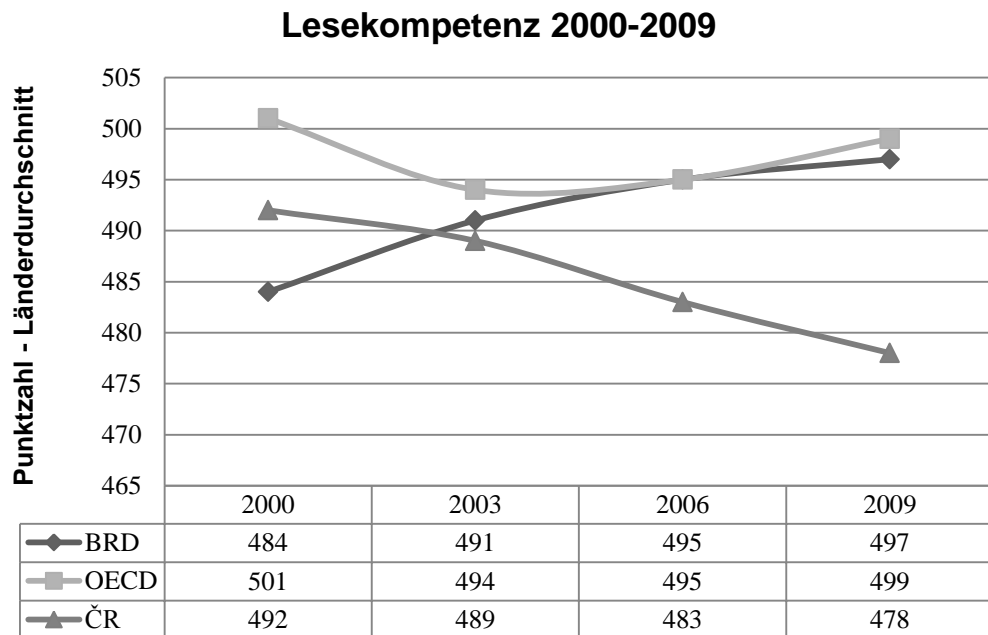
Die Ergebnisse werden zweierlei präsentiert. Jeder Testbereich, Lesekompetenz, die mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung werden in fünf Kompetenzstufen geteilt. Die Expertenstufe ist die Kompetenzstufe V, die Elementarstufe ist die Kompetenzstufe I. Die Schüler werden je nach ihren Antworten in die Kompetenzstufen eingeteilt und somit werden ihre Leistungsergebnisse qualitativ beschrieben. Daneben werden Punkte angeführt, die den Erfolg der Schüler beim Lösen ausdrücken. Die angegebenen Daten sind der Durchschnittswert der Stichprobe.

In dem gewählten Zeitabschnitt wurde die Studie viermal durchgeführt. Ein ganzes Zyklus von Lese-, Mathematik- und Naturwissenschaftskennnissen verlief und der Fokus auf Lesekenntnisse wiederholte sich zweimal, im Jahre 2000 und 2009.

⁴⁹ OECD, *Measuring Student Knowledge and Skills*, 9.

3.1. Ergebnisse

3.1.1. PISA 2000



An der PISA 2000 nahmen 32 Länder Teil. In den Niederlanden wurde aber die Stichprobe falsch gewählt und das Land musste disqualifiziert werden. Deswegen gibt es Ergebnisse nur für 31 Teilnehmerstaaten. In den Bereichen Lesekompetenz und naturwissenschaftliche Grundbildung zeigten sowohl die deutschen als auch die tschechischen Schüler nur unterdurchschnittliche Kenntnisse und platzierten sich ins letzte Drittel der Rangliste. Im Bereich der naturwissenschaftlichen Grundbildung hatten die tschechischen Schüler bessere Ergebnisse, die schon von statistischer Bedeutung waren (etwa 20 Punkte).⁵⁰

Abbildung 1

Die PISA Ergebnisse wiesen auf viele Probleme der deutschen Schüler hin. Ungefähr ein Viertel der Stichproben erreichte höchstens das Kompetenzniveau I in allen drei getesteten Bereichen. Darüber hinaus ging aus der Lehrer-Umfrage heraus,

⁵⁰ Jana Straková und kol., *Vědomosti a dovednosti pro život. Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD* (Prag: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002), 27, 34, 37. http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2000/vedomosti_a_dovednosti_pro_zivot-publikace.pdf (letzter Zugriff 20.5.2012).

dass das Lehrpersonal nur einen kleinen Bruchteil der Jugendlichen mit Schwierigkeiten einschätzen konnte. Das führte zur Überlegung, ob die Oberstufenlehrer auf ihre Aufgabe genügend vorbereitet sind. Die Studie zeigte auch, dass in Deutschland der stärkste Zusammenhang zwischen dem sozialen Hintergrund der Schüler, ihrer Schullaufbahn und auch ihrer Leistung (fast 110 der Punkte) gibt.⁵¹ Damit hängt auch die Tatsache zusammen, dass das Schulsystem der Bundesrepublik schon früh und zwar nach dem sechsten Jahrgang, verschiedene Schularten anbietet. In dem internationalen Vergleich wurde veranschaulicht, dass diese frühe Stratifizierung die Schüler benachteiligt.⁵²

Auf der Länderebene gab es in allen drei Ebenen Unterschiede, die von den sozioökonomischen und kulturellen Bedingungen in dem jeweiligen Land bedingt sein könnten. Zwischen den Bundesländern auf den Extrempositionen entsprach der Unterschied sogar eineinhalb bis zu zwei Schuljahren. Es gibt Unterschiede in den Ergebnissen der alten und der neuen Bundesländern. In den neuen ist das Leistungsniveau ziemlich homogen, in den alten gibt es größere Unterschiede zwischen den schwachen und den besten Schüler. In den alten Bundesländern kommen nämlich spätere Einschulungen, Klassenwiederholungen oder Abstufungen öfter vor.⁵³

Es hat sich gezeigt, dass die Schwierigkeiten mit dem Niveau der Lesekompetenz zusammenhängen. Das Textverständnis und die Fähigkeit in dem Text Informationen zu finden spiegeln sich auch in den Bereichen der Mathematik und der Naturwissenschaften wider. Mit der deutschen Sprache hatten sowohl Jugendliche mit Migrationshintergrund als auch Schüler, für die Deutsch die Muttersprache ist, Probleme. Aufgrund dessen wurde empfohlen, Maßnahmen zur Förderung der Lesekompetenz zu treffen.⁵⁴

Im Vergleich zu Deutschland sind die Unterschiede zwischen den besten und den schwächsten Schüler in der Tschechischen Republik in allen drei Bereichen relativ

⁵¹ Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.), *PISA 2000: Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse*. (Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 2002), 10–13. https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/PISA_im_Ueberblick.pdf (letzter Zugriff 26.4.2014).

⁵² Jana Straková und kol., *Vědomosti a dovednosti pro život*, 41.

⁵³ Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.), *PISA 2000*, 17, 22–24.

⁵⁴ *Ibid.*, 10.

klein. Genauso in Deutschland hatten die tschechischen Jugendliche Schwierigkeiten mit der Lesekompetenz, vor allem in Texten aus dem Alltagsleben und dem Bildungsbereich. Diese Ergebnisse warnen, dass die tschechischen Schulen ihre Schüler aufs Berufsleben ungenügend vorbereiten.⁵⁵

Genauso wie das deutsche Schulsystem, spaltet sich das tschechische auch früh und zwar schon nach dem fünften Jahrgang. Die Ergebnisse der einzelnen Schularten unterscheiden sich untereinander relativ viel. Bis zum mittelschulischen Schulabschluss (Abitur – „Maturita“) wird der Abstand in den Fähigkeiten der Schüler noch größer werden und Schüler, die Ausbildung ohne Abitur machen, können dann später im Leben Probleme mit Zusatzausbildung haben, wenn sie mit keinen festen Grundkenntnissen ausgestattet werden.⁵⁶

Auch in der Tschechischen Republik ist der Zusammenhang des sozialen Hintergrunds mit der Leistung der Schüler ziemlich stark. Zwar nicht so viel wie in Deutschland, aber die Tschechische Republik ist in der Rangliste dieses Zusammenhangs auf dem siebten Platz, nach Deutschland, Benelux-Ländern, Großbritannien und Ungarn.

3.1.2. PISA 2003

Zu der zweiten Durchführung von PISA kamen neun neue Länder dazu. Insgesamt nahmen 2003 41 Länder an der Studie teil. Diesmal wurde Wert auf mathematische Grundbildung gelegt. In diesem Bereich platzierten sich beide Länder über dem OECD-Durchschnitt und beide Länder hatten bessere Ergebnisse in absoluten Werten als drei Jahre früher. Zwischen Deutschland und der Tschechischen Republik war kein statistisch bedeutsamer Unterschied.

⁵⁵ Jana Straková und kol., *Vědomosti a dovednosti pro život*, 41

⁵⁶ Ibid., 51

Mathematische Grundbildung

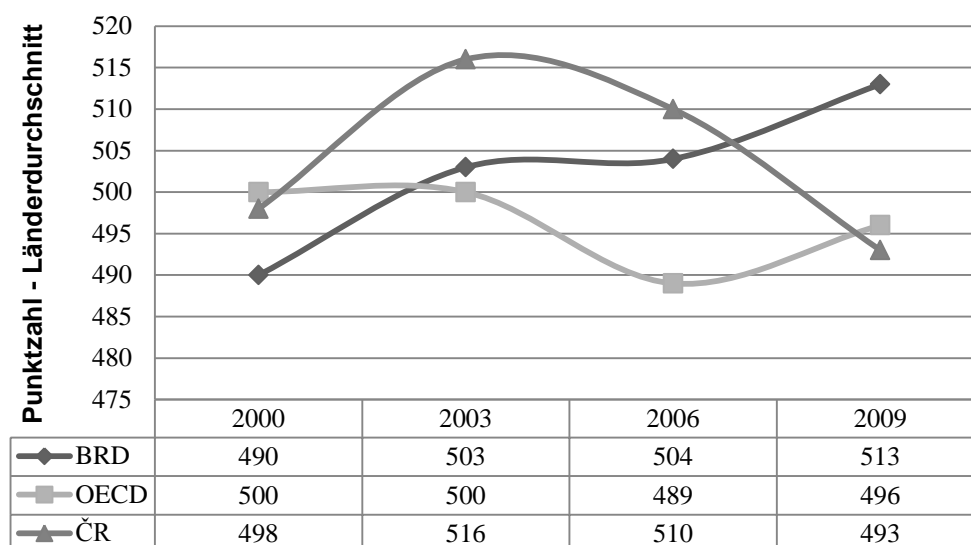


Abbildung 2

Unter den guten und den schwachen Schülern der beiden Länder war der Leistungsabstand durchschnittlich. Im Vergleich zur PISA 2000 verbesserten sich aber in der Tschechischen Republik vor allem Ergebnisse der schwächeren Schüler. Deswegen ist auch im Vergleich zu 2000 die gesamte Leistungsstreuung gesunken.⁵⁷ In Deutschland waren für die Verbesserung vor allem die guten Schüler verantwortlich, deren Anzahl höher war als in PISA 2000. Die Leistungsstreuung wurde aber größer.⁵⁸

Was die Lesekompetenz betrifft, war die Leistung der deutschen und der tschechischen Fünfzehnjährigen wieder einmal unter dem Durchschnitt der OECD. Statistisch waren die Ergebnisse der beiden Länder ähnlich, aber in absoluten Zahlen schnitten die deutschen Schüler etwas besser ab. Die Probleme im Bereich der Lesekompetenz, auf die mit PISA 2000 hingewiesen wurde, wurden drei Jahre später bestätigt. In beiden Ländern gab es große Unterschiede zwischen den Schularten. Der Risikogruppe der Schüler, die entweder nur die erste Kompetenzstufe erreichten oder nicht mal die, waren in der Tschechischen Republik Schüler aus mittlerem

⁵⁷ Jana Palečková, Vladislav Tomášek, *Učení pro zítřek. Výsledky výzkumu OECD PISA 2003* (Praha: Ústav pro informace ve vydělávání, 2005), 34 <http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2003/uceni-pro-zitrek-publikace.pdf> (letzter Zugriff 26.5.2012).

⁵⁸ PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), *PISA 2003. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Zusammenfassung*, 4. file:///C:/Users/Helca/Documents/skola/bakalar/bakalarka/texty/de-oecd/Zusammenfassung_2003.pdf (Letzter Zugriff 26.4.2013).

Berufsausbildung ohne Abitur und in Deutschland Schüler, die Hauptschulen besuchen.⁵⁹

In der naturwissenschaftlichen Grundbildung überholten die tschechischen Schüler deutlich die deutschen. Die Ergebnisse der tschechischen Schüler waren gleich wie drei Jahre zuvor über dem OECD Durchschnitt. Im Vergleich zur PISA 2000 waren diese Ergebnisse zwar besser und Deutschland platzierte sich im Durchschnittsbereich, die Verbesserung lag aber vorwiegend bei den besseren Schülern. Die Leistungsstreuung vergrößerte sich also.⁶⁰

Die Analyse der zusätzlichen Umfragen bestätigte in den beiden Ländern eine starke Kopplung zwischen dem sozialen Hintergrund und der Leistung der Schüler. In beiden Ländern ist nämlich für die Leistung die Schulart ausschlaggebend. Welche Schule das Kind besucht, wird vor allem nach wie vor von dem sozioökonomischen Status der jeweiligen Familie bestimmt.⁶¹ In Deutschland kommen bei einigen Schülern mehrere problematische Faktoren zusammen: in dem unteren Viertel des Leistungsbereichs waren viele Schüler mit Migrationshintergrund. Viele davon stammen aus Familien mit einem niedrigeren sozialen Status und ihre Muttersprache ist nicht Deutsch.⁶²

3.1.3. PISA 2006

Die PISA Studie fokussierte sich im Jahr 2006 auf die Naturwissenschaften. An diesem Jahrgang der Studie nahmen 57 Staaten teil, aber die USA wurden im Lesebereich disqualifiziert und die Ergebnisse stehen deswegen nur aus 56 Ländern zur Verfügung. Im Hauptbereich war dieses Mal kein statistisch bedeutsamer Unterschied zwischen Deutschland und Tschechien und die Ergebnisse beider Länder lagen über dem OECD Durchschnitt.

⁵⁹ Ibid., 10–12, und Jana Palečková, Vladislav Tomášek, *Učení pro zítřek*, 42

⁶⁰ PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), *PISA 2003*, 14.

⁶¹ Jana Palečková, Vladislav Tomášek, *Učení pro zítřek*, 63–68.

⁶² PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), *PISA 2003*, 31.

Naturwissenschaftliche Grundbildung

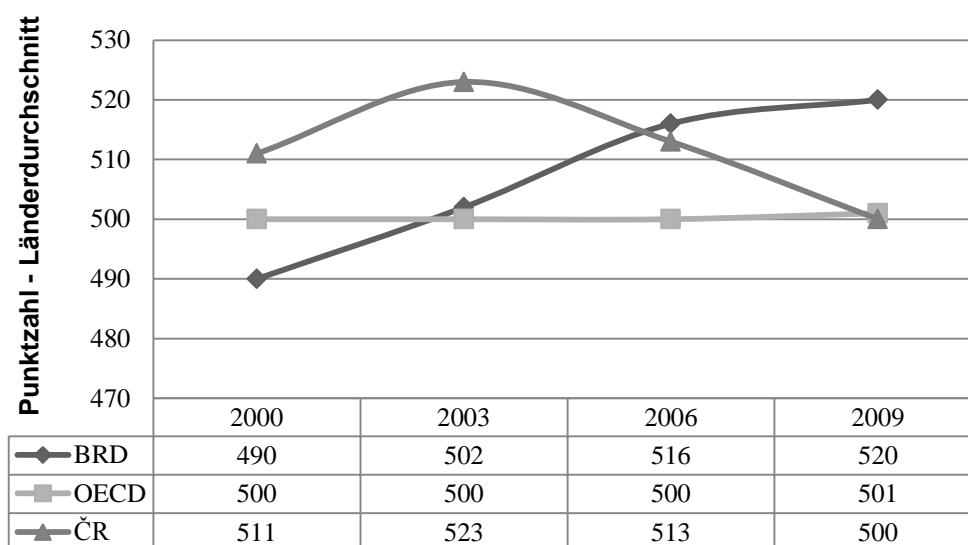


Abbildung 3

In der Tschechischen Republik aber wachsen die Unterschiede zwischen den guten und den schwächeren Schüler an.⁶³ Andersherum entwickelt sich die Situation in Deutschland. Dort gelang es, nach den vorherigen Erhebungen eine kleinere Leistungsstreuung zu erzielen – kleinere im Vergleich zu den Ergebnissen der Deutschen Schüler, im internationalen Vergleich bleiben sie immer noch relativ groß.⁶⁴ Aus den Umfragen ging heraus, dass sowohl in Deutschland als auch in der Tschechischen Republik könnte das Unterrichtsmodell als der Grund für die Leistungsstreuung bezeichnet werden. Die Schüler wissen zwar viel, sie erkennen aber nicht immer, welche Kenntnisse sie bei der jeweiligen Problemlösung anwenden sollen. Laut den Ergebnissen wäre es hilfreich, in den Unterricht mehr Experimente einzugliedern, damit die Schüler selbst die Umsetzung der Kenntnisse in die Praxis üben können.⁶⁵

⁶³ Jana Palečková und Kol., *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2006. Poradí si žáci s přírodními vědami?* (Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2007), 10. <http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2006/Narodni-zprava.pdf> (letzter Zugriff: 26.5.2012).

⁶⁴ PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), *PISA 2006 in Deutschland. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Zusammenfassung*, 5. http://pisa.ipn.uni-kiel.de/zusammenfassung_PISA2006.pdf (letzter Zugriff: 26.4.2013).

⁶⁵ *Ibid.*, 7.

Schüler aus beiden Ländern zeigten überdurchschnittliche Kenntnisse im Bereich mathematische Grundbildung und ihre Ergebnisse waren auch untereinander vergleichbar. In der PISA 2003 wiesen die deutschen Ergebnisse eine bemerkenswerte Verbesserung auf, 2006 wurde dieses Kompetenzniveau bestätigt. Die Leistungstreuung bleibt in diesem Bereich noch groß.⁶⁶ So ähnlich stabilisierten sich die Ergebnisse der Tschechischen Schüler. Im Vergleich zur PISA 2003 gab es kaum Unterschiede.⁶⁷

Die Lesekompetenz laut der Ergebnisse der Fünfzehnjährigen in allen drei PISA Studien hat in beiden Ländern eine andere Tendenz. Die Deutschen Jugendlichen erreichten den OECD Durchschnittsbereich und bestätigten so die steigende Tendenz ihrer Ergebnisse. Die Fähigkeiten der tschechischen Schüler sanken dagegen und sie lagen niedriger als die Ergebnisse der Deutschen und des OECD Durchschnitts. In der Tschechischen Republik erreichte ein Viertel der Schüler, die an der Studie teilnahmen, nicht mal die zweite Kompetenzstufe, die als das geringste genügende Niveau gesehen wird. Was seit 2000 gleich bleibt, ist die Leistungstreuung. Die Tschechische Republik und Deutschland haben weiterhin die größte Spannweite der Ergebnisse, aber in Deutschland lässt sich eine Verbesserungstendenz unter den schwächeren Schüler erkennen, die es in der Tschechischen Republik nicht gibt.⁶⁸

In beiden Ländern ist in dem geprüften Bereich naturwissenschaftliche Grundbildung ein starker Einfluss des Elternhauses, in Deutschland nahm er aber innerhalb der verfolgten sechs Jahre ab. Der stärkste Zusammenhang blieb bei den Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund. Ihre Leistung ist oft einerseits von dem Sozioökonomischen Status der Familie und andererseits auch von dem unterdurchschnittlichen Gebrauch der Deutschen Sprache beeinflusst.⁶⁹ In der Tschechischen Republik ergab sich keine große Verbesserung aus den Umfragen, das hohe Maß an sozialer Selektivität des tschechischen Schulsystems wurde nur bestätigt.⁷⁰

⁶⁶ Ibid., 15.

⁶⁷ Jana Palečková und Kol., *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2006*, 18.

⁶⁸ Ibid, 19, und PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), *PISA 2006 in Deutschland*, 14–15.

⁶⁹ PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), *PISA 2006 in Deutschland*, 18–20.

⁷⁰ Jana Palečková und Kol., *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2006*, 15.

3.1.4. PISA 2009

An der vierten Durchführung der Studie nahmen 65 Staaten teil. Mit der PISA-Erhebung 2009 geriet die Lesekompetenz zum zweiten Mal ins Zentrum der Aufmerksamkeit. In diesem Bereich kam es zu bemerkenswerten Differenzen. Ergebnisse der deutschen Schüler waren im Vergleich zu PISA 2000 signifikant besser. Nicht nur platzierte sich Deutschland ins Mittelfeld der Rangliste, sondern auch die Ergebnisse in absoluten Zahlen stiegen an. Bessere Leistung war hauptsächlich bei den schwächeren Schülern zu finden, somit verkleinerte sich auch die Spannbreite zwischen ihnen und den besten Schülern. Trotzdem bleibt der Anzahl der Schüler, die die zweite Kompetenzstufe nicht erreichen relativ hoch – fast ein Fünftel der Stichprobe.⁷¹ Die Ergebnisse der Tschechischen Nachwuchses weisen dagegen eine fallende Tendenz auf. Die Ergebnisse befanden sich wesentlich unter den deutschen Ergebnissen und dem OECD-Durchschnitt. Fast ein Viertel der teilnehmenden Schüler erreichten nicht das zweite Kompetenzniveau. Tschechische Republik gehört zu den fünf Ländern, die signifikant schlechtere Ergebnisse als in 2000 hatten. Gleichwie in Deutschland wurde die Spannbreite der Leistung der Schüler kleiner, mit dem Unterschied aber, dass die Tschechischen Schüler im Allgemeinen schlechter auskamen.⁷²

Im Bereich des mathematischen Grundwissens erzielten die deutschen Schüler überdurchschnittliche Ergebnisse im Vergleich zu den anderen teilnehmenden Staaten, sie waren auch signifikant besser als die Ergebnisse der tschechischen Heranwachsenden. Obwohl sich in Deutschland der Anteil der schwachen Schüler reduzierte, blieb die Leistungsstreuung hoch.⁷³ Die Ergebnisse der tschechischen Schüler stürzten seit 2003 am meisten von allen teilnehmenden Staaten, obwohl sie im Mittelfeld der Gesamtergebnisse blieben.⁷⁴

⁷¹ PISA-Konsortium Deutschland, *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Zusammenfassung*, 5–7, http://pisa.dipf.de/de/de/pisa-2009/ergebnisberichte/PISA_2009_Zusammenfassung.pdf (letzter Zugriff: 27.4.2014).

⁷² Jana Palečková, Vladislav Tomášek, Josef Basl, *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009. Umíme ještě číst?* (Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010), 7, 15–18, <http://img2.ct24.cz/multimedia/documents/23/2281/228041.pdf> (letzter Zugriff: 30.5.2012).

⁷³ PISA-Konsortium Deutschland, *PISA 2009*, 8, 9.

⁷⁴ Jana Palečková, Vladislav Tomášek, Josef Basl, *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009*, 7.

Im naturwissenschaftlichen Bereich entwickelten sich die Ergebnisse auf einer ähnlichen Weise. Die deutschen Jugendlichen schnitten erheblich besser ab als die tschechischen. Während die Leistung der Schüler in Deutschland über dem OECD-Durchschnitt lag und stabilisierte sich auf diesem Niveau seit der letzten Erhebung, sank die Leistung der tschechischen Schüler ins Mittelfeld. Auch dieser Kompetenzverlust war der größte von den teilnehmenden Staaten.⁷⁵

In beiden Ländern stellt aber die starke Kopplung von der Leistung und dem sozioökonomischen Hintergrund des Schülers ein Problem dar. Sowohl in der Tschechischen Republik als auch in Deutschland sank es zwar seit 2000, aber die beiden Staaten gehörten zu den Ländern, wo dieser Zusammenhang sehr ausgeprägt war und immer noch ist. Das weist darauf hin, dass es zwischen den einzelnen Schularten nicht nur Leistungsunterschiede gibt, die unter anderem auch von der sozioökonomischen Lage der Familien bedingt sind, sondern auch, dass sich beide Länder auf einem Weg zu mehr Chancengleichheit in der Bildung befinden.⁷⁶

3.2. Presseschau

Die Presse spielt in der heutigen Zeit die Rolle eines Zwischengelenks zwischen der Politik und der Öffentlichkeit. Dieses verbindende Mittel verfügt über einem bedeutsamen Einfluss, der auf der *Agenda-setting* Theorie erläutert wird. Erstens, die Politiker sind von den Medien abhängig, um ihre Publikum erreichen zu können. Sie erstellen Pressemeldungen und halten Pressekonferenzen ab, aus denen die Berichterstatter Themen auswählen, die sie dann an die Öffentlichkeit (mit einem Kommentar) weiterleiten.⁷⁷ Zweitens, je nach dem wie, wieviel und wo (auf der Titelseite, in einer kleinen Spalte usw.) über einem Thema informiert wird, gelangen

⁷⁵ Ibid., 7, 24 und PISA-Konsortium Deutschland, *PISA 2009*, 9, 10.

⁷⁶ Jana Palečková, Vladislav Tomášek, Josef Basl, *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009*, 28.

⁷⁷ Klaus P. Japp, Isabel Kusche, „Die Kommunikation des politischen Systems: Zur Differenz von Herstellung und Darstellung im politischen System.“ *Zeitschrift für Soziologie* 33, Nr. 6 (2004), 511–531. www.proquest.com (letzter Zugriff: 9.5.2014).

diese Themen ins Bewusstsein der Öffentlichkeit. „When the media focus on certain issues they can actually convince people into thinking that those issues are important.“⁷⁸

In diesem Teil der Arbeit wird untersucht, wie viel über die PISA Studie in der Bundesrepublik und in der Tschechischen Republik berichtet wurde. Danach wird möglich festzustellen, welche Bedeutung der Studie beigemessen wird – die PISA Studie wird nämlich von den Regierungen beantragt, die Politiker sind diejenigen, die die Ergebnisse bekommen. Ihrer Entscheidung nach werden dann die Informationen der Presse vermittelt und anhand dieser Formulierungen (zuerst also der Politiker, dann mit dem Kommentar der Journalisten) erreichen die Ergebnisse die Öffentlichkeit. Und weiterhin, je nach dem, für wieviel Aufsehen die Journalisten unter den Bürgern sorgen, wird dann die Problematik, in diesem Falle das Schulwesen thematisiert.

Die Anzahl der Pressemeldungen in der Tschechischen Republik und in der Bundesrepublik wurde mithilfe der Datenbank *Factiva*⁷⁹ zusammengestellt. Man muss bei der Dateninterpretation bedenken, dass die viel größere Menge der deutschen Berichten unter anderem auch daran liegt, dass es in Deutschland viel mehr Zeitungen gibt, als in der Tschechischen Republik, rein wegen des unterschiedlichen Ausmaßes der Länder.

Die Ergebnisse der Studie werden im Dezember in einem Jahr nach dem PISA Test veröffentlicht.

⁷⁸ Kwamena Kwansah-Aidoo, „Events that matter: specific incidents, media coverage, and agenda-setting in a Ghanaian context“ *Canadian Journal of Communication* 28, Nr. 1 (2003) 43–66 www.proquest.com (letzter Zugriff: 9.5.2014).

⁷⁹ www.new.dowjones.com/factiva

Zeitliche Verteilung der Pressemeldungen Deutschland

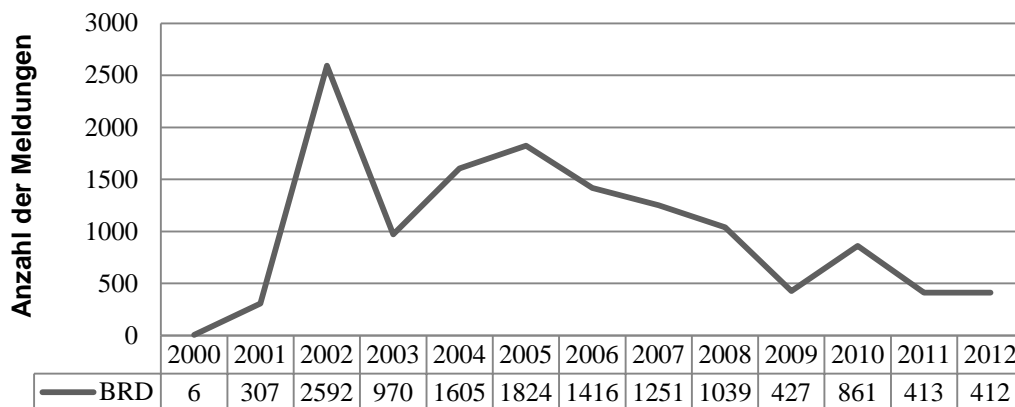


Abbildung 4

Die Ergebnisse der Deutschen Schüler riefen nach ihrer Veröffentlichung im Dezember 2001 ein massenhaftes Erschrecken hervor, das weiterhin allgemein in der Literatur als „PISA-Schock“ bezeichnet wird. Die Veröffentlichung der ersten Ergebnisse rief die größte Reaktion hervor, die zweite Studie, in der die deutschen Schüler nicht viel bessere Ergebnisse erzielten wurden in der Presse auch viel reflektiert. Danach gingen die Meldungen über der PISA Studie zurück, als die Schüler besser abschnitten.

Die tschechischen Pressemeldungen sind in Gesamtzahlen nur ein Bruchteil der deutschen Artikel. Die massive Diskrepanz unter den Anzahlen der Meldungen in Deutschland und in der Tschechischen Republik liegt einerseits an der unterschiedlichen Anzahl der Zeitungen in den zwei Ländern an sich, andererseits ist aber auch sichtbar, dass die Interesse der tschechischen Medien nicht so groß ist. In Deutschland wurde die PISA Studie am meisten in der *Frankfurter Rundschau* erwähnt (1375 Treffer zwischen 2000 und 2012), aus der tschechischen Presse berichtete darüber *Mladá fronta Dnes* (219 Treffer während des gleichen Zeitabschnitts) am häufigsten. Im Gegenteil zu Deutschland nimmt die Menge der Berichte mit der Zeit zu. In beiden Ländern gilt also, je schlechter sind die Ergebnisse, desto mehr wird es in der Presse diskutiert.

Zeitliche Verteilung der Pressemeldungen Tschechischen Republik

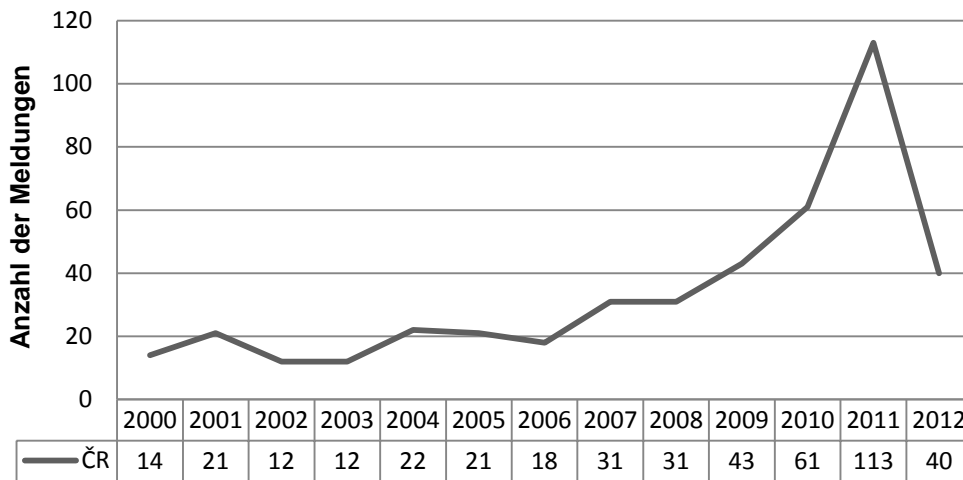


Abbildung 5

Während die deutsche Presse die Studie in Verbindung mit der Ausbildung in erster Linie setzte und danach mit der Politik, war es in der Tschechischen Republik umgekehrt.⁸⁰ Laut der oben präsentierten *Agenda-setting* Prämisse ist abzuleiten, dass der Bedarf an Verbesserung des Schulwesens in Deutschland intensiver als in der Tschechischen Republik empfunden wurde. Weiterhin, wenn sich die Öffentlichkeit der Probleme bewusst ist, kann sie Druck auf die entscheidungstragenden Politiker ausüben.

In der Wochenzeitung *Die Zeit* führte Manfred Prenzel, der nationale Manager der PISA Studie seit 2003, die Verbesserung der Ergebnisse der deutschen Schüler auf „die Wiederentdeckung der Leistung, mehr Qualitätskontrollen, die Förderung schwächerer Schüler, ein Unterricht, der von den Schülern als besser empfunden wird“⁸¹ zurück.

Daniel Münich, ein Akademiker und Mitarbeiter der tschechischen Regierung, äußerte sich zu den Ergebnissen und zu der Situation im tschechischen Schulwesen nicht positiv aus. Er sieht die Schuld bei den Politikern, die dem Schulwesen, der Forschung in diesem Bereich und allgemein den Sozialwissenschaften wenig Interesse

⁸⁰ www.new.dowjones.com/factiva

⁸¹ Thomas Kerstan, Martin Spiewak. „Wir sind keineswegs über den Berg“ *Die Zeit* 64, Nr. 50 (2010), 71. www.new.dowjones.com/factiva (letzter Zugriff: 10.5.2014).

und Unterstützung schenken.⁸² In einem anderen Artikel erklärt er mithilfe Demografie und Geschichte die zurückgehenden Ergebnisse. Unter diese zählt er zunehmende Zurückstellungen (Fünfzehnjähriger in mehreren Jahrgängen mit unterschiedlicher Schulzeit, übrigens ein der Probleme, dass auch zum PISA-Schock in Deutschland beitrug), Verbreitung des Computers (für Kinder oft lustiger als Bücherlesen), zunehmende Anzahl von Einzelkindern und weitere. Was der Autor aber für wirklich allarmierend hält, ist, dass die Jugendlichen kaum Interesse am Lernen haben und langweilen sich nur in der Schule.

3.3 Politische Maßnahmen

Der Einfluss der Politik auf die Ergebnisse der Schüler wird seit geraumer Zeit unter Bildungswissenschaftler debattiert. Die Bildung ist ein komplexes System und die Fähigkeiten und Kenntnisse der jungen Menschen beeinflusst eine Reihe von Faktoren wie der soziale Status der Familie, Ausbildungsniveau der Eltern, Schulklima und viele Andere. Bildungspolitik zählt darunter auch. Sie verfügt über wirksame Mittel (wenn sie richtig benutzt werden und nicht statt eines Instruments zum Ziel werden):, Zielsetzung, Monitoring und Evaluierung. Um schätzen zu können, ob die Politik erfolgreich ist, müssen klare Ziele formuliert werden. Die Politik kann scheitern, wenn sie irrelevante Ziele zu erfüllen versucht, wenn zur Zielerreichung falsche Mitteln gewählt werden, wenn Kompetenzen in dem institutionellen Rahmen nicht entsprechend verteilt werden.⁸³

Es muss auch erwähnt werden, dass die Auswirkungen der angefangenen oder eingeführten Veränderungen auf den Ergebnissen der Studie nicht gleich sichtbar werden. Ihr Einfluss auf die Schullaufbahn der verschiedenen PISA Teilnehmer war nur begrenzt, weil die getroffenen Maßnahmen erst nach ihrer Einschulung umgesetzt wurden.

⁸² Daniel Münich, „Vzdělání až na posledním místě“, <http://metodikahodnoceni.blogspot.cz/2014/04/vzdelani-az-na-poslednim-miste.html> (letzter Zugriff: 9.5.2014).

⁸³ Arnošt Veselý, "Konceptuální rámec pro analýzu vztahu vzdělávací politiky a vzdělávacích výsledků" *Orbis Scholae* 5, Nr. 1 (2011), 23, 24, 32, 36.

Teilnehmer	Geburtsjahr	Einschulung	Pflichtschulzeit
PISA 2000	1985	1991–1992	1991/2–2000/1
PISA 2003	1988	1994–1995	1994/5–2003/4
PISA 2006	1991	1997–1998	1999/2000–2006/7
PISA 2009	1993	2000–2001	2000/01–2009/10

Tabelle 1

Im Ganzen waren von den unterschiedlichen Veränderungen eigentlich nur die Teilnehmer der letzten Studie betroffen.

Aus den Ergebnissen der PISA Studie geht hervor, dass der deutsche Nachwuchs mit der Zeit bessere Leistung zeigt, während die Leistung der tschechischen Jugendlichen eine senkende Tendenz aufweist. In Deutschland gleichwie in der Tschechischen Republik kam es im Bereich Schulwesen zu wichtigen Veränderungen, die auf die Schulpolitik zurückzuführen sein können.

3.3.1. Bundesrepublik Deutschland

Die deutsche Öffentlichkeit und auch die Politikern reagierten stark auf den „PISA-Schock“. Eine umfassende Debatte über Qualität des deutschen Bildungswesens ist auch auf der Zahl der Pressemeldungen zu sehen. Die KMK beurteilte das bisherige Steuerungssystem als nicht gut funktionell und entschied sich zu einem Paradigmawechsel, nämlich zu einer Politik, die auf die Ergebnisse zielt.⁸⁴ Es wurden Schulreformen im Rahmen Schulautonomie, evaluationsbasierte Steuerung, Privatschulboom und Regionalisierung der Bildungspolitik durchgeführt.⁸⁵ Die

⁸⁴ Johanna Wanka, Ludwig Eckinger, Klaus Klemm, „Erste Schulreformen: Trendwende in der Bildungspolitik?“ *Ifo Schnelldienst* 58, Nr. 18 (2005), 3. www.ProQuest.com (letzter Zugriff: 9.5.2014).

⁸⁵ Thomas Höhne, „Bildungsregionen - Zur bildungspolitischen Konstruktion neuer Bildungsräume.“ *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft* 16, Nr. 2 (2010), 179. www.proquest.com (letzter Zugriff: 9.5.2014).

getroffenen Maßnahmen werden in die drei Kategorien der bildungspolitischen Instrumente Zielsetzung, Monitoring und Evaluierung.

Zielsetzung ist mit genauer Identifikation der Probleme verbunden. In Deutschland wurde die internationale Vergleichsstudie unter Anderem zur Erkennung der Problemen genutzt. Die PISA Studie weißte auf große Unterschiede zwischen den Bundesländern, hohen Maß an sozialer Selektivität des Schulsystems und auf sprachlichen Problemen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund hin.⁸⁶ Ziel der Reformen war, die Ergebnisse der Schüler zu verbessern.

Um bundesweit ein relativ vergleichbares Niveau zu erzielen, wurden 2003–2006 nationale Bildungsstandards in allen Fächern eingeführt. Sie stellen das Niveau des Mittleren Schulabschlusses und Hauptschulabschlusses fest⁸⁷. Auf der Länderebene wird dann über dem Kurrikulum, Lernmethoden und Lehrbücher entschieden.⁸⁸

Die Umfragen zu der PISA Studie hoben die Rolle der Lehrer und Lehrerinnen hervor. Auch die eingeführten Veränderungen verlassen sich viel auf die Fähigkeiten des Lehrpersonals. Die Lehrerausbildung wurde zu einer Voraussetzung des qualitativollen Unterrichts. Deswegen formulierte die KMK auch Standards für Lehrerausbildung. Zu diesem Zweck wurde 2004 das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen bei der Humboldtuniversität in Berlin gegründet, der als der erste bundesweit tätig ist. Die Aufgabe des Instituts ist die Bildungsstandards zu formulieren, weiterzuentwickeln und zu überprüfen. Daneben veranstaltet das Institut Fortbildungsprogramme für die Lehrer.

Weiter wurde die Schulvorbereitung in Kindertagesstätten (Kitas) gefordert, um die sprachlichen Kenntnisse der Kinder zu verbessern. An den Schulen werden Sprachförderprogramme angeboten, die den Jugendlichen mit Sprachschwierigkeiten bessere Chancen auf Unterrichtsteilhabe ermöglichen sollen. Es wird auch ein Netzwerk von Ganztagschulen erbaut, in denen ein erweitertes Angebot von pädagogischer

⁸⁶ Johanna Wanka, Ludwig Eckinger, Klaus Klemm, „Erste Schulreformen“, 7.

⁸⁷ Ibid., 3.

⁸⁸ Eurypedia, Schulreformen in Deutschland, https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Deutschland:Andere_Reformen_und_Politikmaßnahmen_auf_nationaler_Ebene (letzter Zugriff 10.5.2014).

Unterstützung zur Verfügung steht.⁸⁹ Dies zeigte sich auf den Ergebnissen der PISA 2009, bei der die besseren Ergebnisse vor allem dank der Verbesserung der schwächeren Schüler zu Stande kamen.

Monitoring der Zielerfüllung wird einerseits durch die Teilnahme an den internationalen Studien gesichert, die dann mit einer bundesweiten Erweiterungsstudie ergänzt werden, um die Aussagekraft der Daten zu stärken.⁹⁰

Zur Evaluierung des Schulwesens einigten sich 2004 die Länder mit dem Bund jede zwei Jahre gemeinsam einen Bildungsbericht für Deutschland zu fassen.⁹¹

In dem Deutschen Schulsystem wurden die drei grundlegenden Steuerungsmittel implementiert. Der Erfolg der getroffenen Maßnahmen ist aber vor allem von der aktiven Beteiligung der verschiedenen Akteure bedingt. Auf der einen Seite stehen die offiziellen Vorschriften, auf der anderen Seite die Wirklichkeit, die sie bewirken. Die Regionalisierung der Bildungspolitik stellt eine Gefahr dar. Wegen oft mangelhaften Finanzmitteln werden die Schulen mit der Privatsphäre häufiger vernetzt. Der Einbezug von privaten Akteuren bringt mit sich potenzielle Interessenkonflikte führen und die Schulen könnten wegen der außerschulischen Finanzierung von anderen Subjekten abhängig. Weiterhin, das Problem der sozialen Selektivität des deutschen Schulwesens kann auf dieser Weise zugespitzt werden, „Schulen suchen in der Regel die Kooperationspartner, die zu ihrer Schülerschaft und den Sozialmilieus ‚passen‘.“⁹²

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Reformen des deutschen Schulwesens bessere Ergebnisse der Schüler brachten. Als Herausforderung bleibt aber für die Zukunft die Ungleichheit der Bildungsschancen, demographische Verknappung und Qualitätsmängel.⁹³

⁸⁹ Johanna Wanka, Ludwig Eckinger, Klaus Klemm, „Erste Schulreformen“, 12.

⁹⁰ Ibid., 4.

⁹¹ Ibid., 4.

⁹² Höhne, „Bildungsregionen“, 191.

⁹³ Johanna Wanka, Ludwig Eckinger, Klaus Klemm, „Erste Schulreformen“, 11.

3.3.2. Tschechische Republik

Nach den drei bildungspolitischen Instrumenten Zielsetzung, Monitoring und Evaluierung muss in der tschechischen Bildungspolitik gesucht werden. Als Zielsetzung wurden ab 2001 Nationale Bildungsprogramme eingeführt, die eine ähnliche Funktion wie die deutschen Bildungsstandards haben sollen. Der grundlegende Dokument der Zielsetzung war das sog. Weiße Buch, das Nationalprogramm der Bildungsentwicklung in der Tschechischen Republik. Aber die Implementierung der dort vorgesehenen Maßnahmen erfolgte noch bis 2009 nicht ganz, als sich bei einer Analyse zeigte. Zu den Gründen dafür gehört auch, dass nicht alle Ziele klar genug formuliert wurden. Mit dem gleichen Problem verlor auch das Instrument Monitoring und Evaluation an Kraft. Bei der Vorbereitung von landesweiten Testen der Schüler in 5. und 9. Klassen, der SCIO Teste oder der staatlichen Abitur wurden die Ziele nicht deutlich genug beschrieben.⁹⁴

Das tschechische Schulwesen befand sich schon seit der Wende in einer Reformzeit. Seit 2000, als die erste Studie durchgeführt wurde, wurde das Schulwesen umstrukturiert. Diese Veränderungen vollendeten die angefangenen Wandlungen, die in dem Kapitel 2.2. schon beschrieben wurden. Die 2000 Reform war ein Bestandteil der landesweiten Umstrukturierung der Staatsverwaltung, die innerhalb zwei Jahren vollbracht wurde. Weitere Veränderungen kamen 2005 mit dem Inkrafttreten des neuen Schulgesetzes, das den Gesetzlichen Rahmen des Schulwesens mit der Form der Staatsverwaltung übereinstimmte (nur bis 2007 wurde das Gesetz zehnmal novelliert). Aufgrund dieser zwei Veränderungen sollte auf den tschechischen Schulen eine Curriculare Reform durchlaufen. 2006 wurde von der Regierung ein neues Arbeitsgesetzbuch herausgegeben, das die Lehrkräfte, ihre Qualifikation und Arbeitstätigkeit regulierte. Das Ziel der Reformen sollte sein: den Schulen mehr Selbständigkeit zu geben, damit sie auf aktuelle Impulse schnell reagieren können und die Struktur sowohl auf der Seite der Selbs- und auch der Seite der Staatsverwaltung ausgewogen zu gestalten.⁹⁵

⁹⁴ David Greger, „Dvacet let českého školství optikou teorií změny vzdělávání v post-socialistických zemích“ *Orbis Scholae* 5, Nr. 1 (2011), 17.

⁹⁵ Eurydice, *Eurybase*.3, 4, 14, 15.

Neben den erwünschten Auswirkungen, hatten aber diese Neuigkeiten im Bildungswesen auch Unerwünschte Effekte. Aus den Reihen der Beamter und der Lehrer kamen Beschwerden, dass sie sich wegen diesen Veränderungen eher an ständige Erfüllung von bürokratischen Forderungen der Kreisämter statt an die Lehrtätigkeit an sich konzentrieren müssen. Die Dezentralisierung und Überweisung der Schulverwaltung auf die Regionalebene hatte zur Folge, dass kleinere Gemeinden Probleme mit Finanzierung ihrer Schulen hatten. Auf den Schultern der Schuldirektoren wurden zu viele Kompetenzen übertragen, ohne dass ihnen methodische oder andere Unterstützung angeboten wurde.⁹⁶ Das Problem der Tschechischen Reformen geht auch auf die politische Instabilität zurück und fast ständige persönliche Wechsel auf dem Ministerium. Nur innerhalb der neun Jahren gab es sieben Bildungsminister aus zwei verschiedenen Parteien oder auch ohne Parteizugehörigkeit. Die genannten Reformen wurden rasch und ohne Nachdenken durchgeführt. Eine Systemreform, die im tschechischen Falle realisiert wurde, sollte drei wichtigen Phasen haben: die Initialisierung, in der Probleme identifiziert werden und es wird über ihrer Lösung entschieden, die zu treffende Maßnahmen sollten formuliert und kommuniziert werden. Dann die Phase der Implementierung, die eine Pilot-Probe der Reformeinführung beinhalten soll, in der Unterstützungsprogramme bei der Implementierung entwickelt werden sollten. Zuletzt sollte die Phase der Institutionalisierung kommen, in der die Veränderungen legislativ festgehalten werden. Die sollte aber erst nach einer Evaluierung der Pilot-Probe kommen und nur dann, wenn sich die Veränderungen bewähren. Die tschechischen Politikmacher scheinen mehrere Bestandteile vergessen zu haben, zum Beispiel die Kommunikation ihrer Absichten oder Unterstützung bei der Implementierung, und gleich zur Institutionalisierung zu springen.⁹⁷

In der Tschechischen Republik ist es schwer zu beurteilen, ob die Veränderungen von der PISA Studie initiiert wurden. Neben der OECD spielte in der Tschechischen Republik auch der EU-Beitritt eine Rolle. Eines muss aber den internationalen Vergleichsstudien zugestanden werden. Gäbe es sie nicht, würde es

⁹⁶ Tomáš Bouda, „Reforma školské veřejné správy z odstupu“ *Učitelství* 124, Nr. 14 (2007), erreichbar unter <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=320&PHPSESSID=0f25f5ca140cecb2f5e2a53fa17d088d> (letzter Zugriff: 7.5.2014).

⁹⁷ Greger, „Dvacet let českého školství“, 12,13,15,17. 9–22.

keine so umfangreiche Daten und ihre Interpretation geben. Im Bereich Monitoring erfüllt das Ministerium nicht das Ziel der Evaluierung. Wenn schon Daten gesammelt werden, werden sie dann kaum interpretiert.⁹⁸

In beiden Ländern gingen die Reformen des Schulwesens in die Richtung von Dezentralisierung, autonome Schule und Evaluierung. Nach den neun Jahren tauschten die zwei Länder ihre Positionen. Die Teilnehmer der 2009 Studie waren von den Reformen am meisten betroffen. Der größte Unterschied ist, dass in Deutschland viel mehr das Schulwesen und seine Probleme in die Öffentliche Diskussion kamen. Die von den Politikern getroffenen Maßnahmen wurden gefordert und, zwar auch nicht ideal, aber besser als in der Tschechischen Republik kommuniziert. Es bietet sich also die Frage, ob die Ergebnisse der tschechischen Schüler erstmal ganz zum Boden fallen müssen, um Interesse der Politiker und der Öffentlichkeit zu erwecken und sie zur Lösung von relevanten Problemen bewegen.

4. Fazit

Die Bildung sollte zu den politischen Spitzthemen gehören. Denn es wird über die Zukunft des Staates entscheidend sein. Die Folgen von guten und schlechten Leistungen können sogar aufgezählt werden.

Das Ziel der PISA Studie seit ihrer Gründung an, eine öffentliche Debatte auszulösen und politische Interesse zu erwecken. PISA ist ein Evaluierungsinstrument, dass im Vergleich zu anderen Studien die Bereitschaft der Fünfzehnjährigen auf ein qualitätsvolles Leben mit Teilhabe an der Gesellschaft untersucht, nicht nur reine Fakten.

Außer Naturwissenschaften waren in den weiteren Testbereichen Lesekompetenz und Mathematik die tschechischen Schüler erfolgreicher in der PISA 2000. Die Ergebnisse waren für die Deutschen allarmierend. Bis 2009 gelang es in Deutschland die Ergebnisse in allen drei Bereichen zu verbessern und sogar dank Verbesserung der Schüler auf dem unteren Leistungsniveau. In der Tschechischen Republik ist die Tendenz genau umgekehrt. Die Leistung war sogar schwächer als die

⁹⁸ Ibid., 11, 12.

deutsche Leistung bei der PISA 2000. Tschechische Republik war das Land, das innerhalb der neun untersuchten Jahre den größten Leistungsrückgang aufwies.

Die Autoren der Studie forderten, dass die Eltern, die Schüler, die Öffentlichkeit und die Politikmacher über dem Zustand ihres Bildungssystems informiert werden sollten. Weil die Regierungen sich zu der Studie melden, werden die Politiker informiert. Es liegt dann an ihnen, was sie entscheiden weiter für die Öffentlichkeit ans Licht zu bringen. Das Mittelgelenk zwischen den Politikern und der Öffentlichkeit stellen die Media dar. Deswegen werden in dieser Arbeit Berichte über PISA als Ausdruck der politischen und der öffentlichen Interesse gehalten. In der Bundesrepublik wurde die PISA Studie und die ersten sehr schwachen Ergebnisse des Nachwuchses ausreichend thematisiert. Dies stimulierte eine öffentliche, akademische und politische Diskussion über zu treffenden Maßnahmen zur Verbesserung der Schülerleistungen. Auf dem Grund dieser Diskussion wurden mehrere Reformen in Bewegung gebracht, die auch in der Literatur auf die Ergebnisse der PISA Studie zurückgeführt werden.

In der Tschechischen Republik gab es kaum eine Vergleichbare Reaktion zu der in Deutschland. Berichte über die Studie waren zwar wenig, besonders im Vergleich mit der Anzahl der deutschen Meldungen, sie nahmen aber mit der Verschlechterung der Ergebnisse zu. Genauso wie in Deutschland wurden in der Tschechischen Republik 2000–2009 mehrere bedeutende Reformen durchgeführt, sie gingen auch teilweise aus der Empfehlungen der PISA und teilweise aus den Bedingungen des EU-Beitritts aus, aber sie wurden zu rasch umgesetzt und hatten also nicht das erwünschte Ziel, Leistungsverbesserung, zu Folge (mindestens keine, die sich an den PISA Ergebnisse zeigen würde). Anders als im Deutschland wird in der Tschechischen Republik dem Bildungswesen wenig Interesse geschenkt.

Zusammenfassend, die PISA Studie hatte in der Bundesrepublik Deutschland positive Auswirkungen. Dank dem „PISA-Shock“ wurde Interesse am Schulwesen erweckt und es wurden wichtige Maßnahmen zur Verbesserung des Schulsystems umgesetzt. In der Tschechischen Republik dagegen blieb die Studie unter anderen Materialien liegen. Vielleicht, wenn die Leistung der Fünfzehnjährigen zu Grund gehen, könnte auch die Tschechische Gesellschaft ihren eigenen „PISA-Schock“ erleben und sich aktivieren. Hoffentlich wird es nicht zu spät sein.

Summary

The Education should be one of the political hot topics. Why, it is very important for the future of the state. The consequences of good and bad performance can even be calculated and presented in the numbers of GDP increase and decrease.

From the beginning the goal of the PISA Study was to stimulate the public debate and arouse interest in politicians. PISA is an instrument of evaluation which, in comparison to other similar comparative studies, focuses not on the amount of knowledge itself but how the fifteen-year-olds are ready for an active life in the society.

Apart from natural science, the Czech pupils were in the PISA 2000 better in the two other test fields, reading and mathematical literacy. The results of the study caused an upheaval in Germany. However, until the PISA 2009 Germany succeeded in boosting the results even by raising the performance of the weak pupils. In the Czech Republic is the tendency of the results exactly opposite to the one in Germany. Compared to the German results from 2000, the 2009 Czech performance was even weaker. During the nine years the Czech students showed the biggest setback in results from all the participating countries.

The authors of the study proclaimed that the parents, the students, the public and the policy-makers should be informed about the state of their educational system. The way of the information is as follows: the governments ask to take part in the study and therefore the politicians are the first ones to know how the pupils fared. The politicians are the ones to communicate the result to the public via media. In this study the media reports about PISA were taken as a proof of political and public interest. In the Federal Republic of Germany was the first PISA study and the bad performance of their pupils a frequented subject in the media. It worked as a stimulus for a public, academic and political debate. These debates were the basis for starting many changes and reforms in the educational system. Even in the literature these reforms are ascribed to the PISA study.

There was no similar reaction in the Czech Republic. The number of reports about the study were few (especially in comparison with the number of the reports in German newspapers), however, the number increased with the plummeting results of the pupils. Between 2000 and 2009 there were like in Germany many changes made regarding the educational system. They were partly inspired by the PISA recommendations and partly by the conditions to accede the EU. But the reform were rashly implemented they did not have the desired consequences - better performance of the pupils (at least not one that would show on the PISA results). Opposite to Germany there is little interest payed to the education in Czech Republic.

To sum up, on the one hand, the PISA study had positive effects in Germany. Thanks to the "PISA-Shock" the education became an issue of interest and important measures were taken to ensure better schooling. On the other hand, the PISA study did not have many important effects. Moreover it became one of many evaluation concepts without relevant consequences. Maybe, if the performance of the Czech pupils hit the rock-bottom will the Czech public experience its own "PISA-Shock" and take action. Hopefully it will not be too late.

Literatur- und Quellenverzeichnis

Primärquellen

OECD

Adams, Ray, Margaret Wu, Hrsg., *PISA 2000 Technical Report* (Paris: OECD Publications, 2002), 40– 43, <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/33688233.pdf> (letzter Zugriff 19.4.2014).

FAQ about PISA, <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisafaq.htm>, letzter Zugriff, 19.4.2014

OECD PISA, *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen: Zusammenfassung*. Geneva Office fédéral de la statistique, 2005.

<http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>. Letzter Zugriff: 20.5.2013.

OECD, *Measuring Student Knowledge and Skills. A New Framework for Assessment* (Paris: 1999, OECD Publications Services), 9.

<http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33693997.pdf>, letzter Zugriff: 20.5.2013.

PISA Studie,

http://www.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32235907_1_1_1_1_1_1,00.html (letzter Zugriff 27.4.2010).

OECD – Deutschland

Artelt, Cordula. *PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde*. Berlin: Max-Planck Institut, 2001.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.), *PISA 2000: Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 2002. https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/PISA_im_Ueberblick.pdf. Letzter Zugriff 26.4.2014.

PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), *PISA 2003. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Zusammenfassung*.

file:///C:/Users/Helca/Documents/skola/bakalar/bakalarka/texty/de-oecd/Zusammenfassung_2003.pdf. Letzter Zugriff 26.4.2013.

PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), *PISA 2006 in Deutschland. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Zusammenfassung*. http://pisa.ipn.uni-kiel.de/zusammenfassung_PISA2006.pdf. Letzter Zugriff: 26.4.2013.

PISA-Konsortium Deutschland, *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*.

Zusammenfassung, http://pisa.dipf.de/de/de/pisa-2009/ergebnisberichte/PISA_2009_Zusammenfassung.pdf. Letzter Zugriff: 27.4.2014.

OECD – Tschechische Republik

Straková, Jana und kol. *Vědomosti a dovednosti pro život. Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD* (Prag: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002). <http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O->

nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2000/vedomosti_a_dovednosti_pro_zivot-publikace.pdf. Letzter Zugriff 20.5.2012.

Palečková, Jana. Vladislav Tomášek, *Učení pro zítřek. Výsledky výzkumu OECD PISA 2003* (Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005).
<http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2003/uceni-pro-zitrek-publikace.pdf>. Letzter Zugriff 26.5.2012.

Palečková, Jana und Kol. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2006. Poradí si žáci s přírodními vědami?* (Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2007).
<http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2006/Narodni-zprava.pdf>. Letzter Zugriff: 26.5.2012.

Palečková, Jana. Vladislav Tomášek, Josef Basl. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009. Umíme ještě číst?* (Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010).
<http://img2.ct24.cz/multimedia/documents/23/2281/228041.pdf>. Letzter Zugriff: 30.5.2012.

Weitere Primärquellen

Hamburger Abkommen,
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1964/1964_10_28_Hamburger_Abkommen.pdf. Letzter Zugriff: 26.4.2012.

Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989,
www.msmt.cz/file/10376_1_1/download/. Letzter Zugriff: 20.4.2012.

Sekundärliteratur

Deutschland

Smolka, Dieter. „Die PISA-Studie: Konsequenzen und Empfehlungen für Bildungspolitik und Schulpraxis“ *Aus Politik und Zeitgeschichte* 52, Nr. 41 (2002), <http://www.bpb.de/apuz/29164/pisa-konsequenzen-fuer-bildung-und-schule?p=all>. Letzter Zugriff 4.4.2014.

Hepp, Gerd F. *Bildungspolitik in Deutschland. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS Verlag, 2011.

Wanka, Johanna, Ludwig Eckinger, Klaus Klemm, "Erste Schulreformen: Trendwende in der Bildungspolitik?" *Ifo Schnelldienst* 58, Nr. 18 (2005)44-46;
www.ProQuest.com. Letzter Zugriff: 9.5.2014.

Mattei, Paola. „Market accountability in schools: policy reforms in England, Germany, France and Italy“ *Oxford Review of Education* 38, č. 3 (2012): 247–266.

Leibfried, Stephan, Kerstin Martens. „PISA - Internationalisierung von Bildungspolitik. Oder: Wie kommt die Landespolitik zur OECD?“, *Leviathan* 36, Nr. 2, 7–10.

Höhne, Thomas. „Bildungsregionen - Zur bildungspolitischen Konstruktion neuer Bildungsräume.“ *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft* 16, Nr. 2 (2010), 179-199,287.
www.proquest.com. Letzter Zugriff: 9.5.2014.

Kerstan, Thomas, Martin Spiewak. „Wir sind keineswegs über den Berg“ *Die Zeit* 64, Nr. 50 (2010), 71. www.new.dowjones.com/factiva. Letzter Zugriff: 10.5.2014.

Tschechische Republik

- Veselý, Arnošt. "Konceptuální rámec pro analýzu vztahu vzdělávací politiky a vzdělávacích výsledků" *Orbis Scholae* 5, Nr. 1 (2011), s. 23–52.
http://www.orbisscholae.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=105&Itemid=98. Letzter Zugriff 10.3.2014.
- Veselý, Arnošt. „Vzdělávací politika jako vědní obor.“ In *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Kalous, Jaroslav, Arnošt Veselý (Eds.) (Praha: Nakladatelství Karolinum, 2006), 8.
- Münich, Daniel. „Vzdělání až na posledním místě“,
<http://metodikahodnoceni.blogspot.cz/2014/04/vzdelani-az-na-poslednim-miste.html>.
Letzter Zugriff: 9.5.2014.
- Greger, David. „Dvacet let českého školství optikou teorií změny vzdělávání v post-socialistických zemích“ *Orbis Scholae* 5, Nr. 1 (2011), 9–22.
http://www.orbisscholae.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=105&Itemid=98. Letzter Zugriff 10.3.2014.
- Bouda, Tomáš. „Reforma školské veřejné správy z odstupu“ *Učitelské noviny* 124, Nr. 14 (2007), erreichbar unter
<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=320&PHPSESSID=0f25f5ca140cec b2f5e2a53fa17d088d>. Letzter Zugriff: 7.5.2014.

Weitere Sekundärliteratur

- Goldstein, Harvey. International comparisons of student attainment: some issues arising from the PISA study, 4, <http://www.bristol.ac.uk/cmm/team/hg/pisa-reading-literacy.pdf> Letzter Zugriff 22.4.2014.
- Kreiner, Svend. „Is the Foundation Under PISA Solid?: A Critical Look at the Scaling Model Underlying International Comparisons of Student Attainment“, 28, 29,
https://ifsv.sund.ku.dk/biostat/biostat_annualreport/images/c/ca/ResearchReport-2011-1.pdf. Letzter Zugriff 22.4.2014.
- Stewart, Wiliam. „Is Pisa fundamentally flawed?“ in *TES-online*.
<http://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=6344698>, Letzter Zugriff 22.4.2014.
- Japp, Klaus P., Isabel Kusche, „Die Kommunikation des politischen Systems: Zur Differenz von Herstellung und Darstellung im politischen System.“ *Zeitschrift für Soziologie* 33, Nr. 6 (2004), 511–531. www.proquest.com Letzter Zugriff: 9.5.2014.
- Kwansah-Aidoo, Kwamena. „Events that matter: specific incidents, media coverage, and agenda-setting in a Ghanaian context“ *Cannadian Journal of Communication* 28, Nr. 1 (2003) 43–66 www.proquest.com. Letzter Zugriff: 9.5.2014.

Internetquellen

- Faktiva Datenbank, www.new.dowjones.com/factiva
- Geschäftsordnung der KMK (<http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/gogr.pdf>, letzter Zugriff 25.4.2012.
- Aufgaben der KMK, <http://www.kmk.org/wir-ueber-uns/aufgaben-der-kmk.html>, abgerufen am 25. April 2012.

Über KMK, <http://www.bildungsserver.de/instset.html?Id=3009>, Letzter Zugriff: 5.12.2012

Über Schulamt, <http://www.bildungsserver.de/glossarset.html?Id=141&mstn=4>. Letzter Zugriff: 5.12.2012.

Liste der Kultusministerien, <http://www.kmk.org/wir-ueber-uns/kultus-und-wissenschaftsministerien.html>, letzter Zugriff 27.4. 2012.

Eurypedia, Schulreformen in Deutschland,
https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Deutschland:Andere_Reformen_und_Politikma%C3%9Fnahmen_auf_nationaler_Ebene. Letzter Zugriff 10.5.2014.